



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Adriana Bispo Mendes Almeida
Andréa Guedes Capucho
Carla Jandaíra Silva Freitas
Claudete Dias Bezerra Carvalho
Claudia Maria da Silva Gouveia

Influências da Gestão no Ensino- Aprendizagem em uma Escola Pública do Distrito Federal

Brasília-DF, 2005

Adriana Bispo Mendes Almeida
Andréa Guedes Capucho
Carla Jandaira Silva Freitas
Claudete Dias Bezerra Carvalho
Claudia Maria da Silva Gouveia

Influências da Gestão no Ensino- Aprendizagem em uma Escola Pública do Distrito Federal

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB, como
parte das exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação de
Professores para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental – Projeto Professor
Nota 10.

Orientadora: Odiva Silva Xavier – Doutora em Educação

Brasília-DF, 2005.

Dedicamos esta monografia a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o êxito de nossa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pela inteligência e sabedoria, dádivas propulsoras para trilhar este caminho árduo do saber. De oportunizar a socialização peculiar de cinco células do Criador, que compartilharam experiências profissionais e pessoais cultivando a amizade que da união se espera construir, não pequenas ilhas e sim “continentes de vida”.

Aos familiares pela paciência, zelo, compreensão, presteza e carinho que foram alavancas imprescindíveis para o alcance dos objetivos almejados.

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo refletir sobre o processo de escolha de gestores, sua influência nas práticas gerenciais e no processo de ensino-aprendizagem, em uma escola classe de séries iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal. Por uma questão ética, o seu nome é mantido em sigilo. Esta pesquisa adotou um processo metodológico na linha da investigação qualitativa. Por meio do estudo de caso, que consiste na busca de dados e análise de uma situação específica da realidade, esta pesquisa tem uma abordagem interpretativa e comparativa. Foram adotadas como técnicas de pesquisa a análise documental e a entrevista. Os dados são provenientes de documentos referentes à gestão democrática no Distrito Federal, de depoimentos e de um questionário respondido por doze professores, que participaram dos dois períodos de gestão: 1998 a julho de 1999 e deste marco ao final de 2000, na escola mencionada. A análise dos dados objetivos, numa perspectiva comparativa, é feita com base em quatro dimensões (política, técnico-pedagógica, técnico-administrativa e humana). Pela análise dos dados obtidos a primeira Gestora foi percebida pelos respondentes como centralizadora e autoritária, que gerou na escola um clima de agressões e hostilidade. Ao contrário, a segunda Gestora adotou técnicas de gerenciamento participativas. Pautou-se pelos princípios da gestão democrática e deu um novo rumo à organização e gestão do trabalho pedagógico, integrando pessoas em torno das ações do projeto político-pedagógico da escola e influenciando positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se assim que, quem faz a gestão ser democrática numa escola não é o processo de escolha de seus dirigentes nem tão pouco o tipo de sistema governamental de que faz parte (autoritário ou democrático), mas o estilo do gestor, capaz de promover a participação efetiva na comunidade escolar e garantir o exercício da cidadania, salientando-se também que a sua formação propicia essa postura, uma vez que o gestor escolar só gerencia efetivamente quando cumpre sua função como educador e compreende que suas ações têm repercussões no trabalho docente e no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Ensino-aprendizagem; Gestor-educador.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1. Gestão.....	11
2.2. Aprendizagem.....	23
3. OBJETIVOS	26
3.1. Objetivo Geral.....	26
3.2. Objetivos Específicos.....	26
4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CLASSE DO GAMA.....	27
5. METODOLOGIA.....	28
6. ANÁLISE	30
6.1 Avanços e Retrocesso do Processo Denominado de Gestão Democrática do Distrito Federal.....	30
6.2. Análise e Discussão dos Dados Objetivos.....	35
6.3. Análise dos Dados Descritivos da Situação Baseado em Depoimentos.....	45
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
8. REFERÊNCIAS.....	61

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	36
FIGURA 2	37
FIGURA 3	38
FIGURA 4	39
FIGURA 5	39
FIGURA 6	40
FIGURA 7	40
FIGURA 8	41
FIGURA 9	41
FIGURA 10	42
FIGURA 11	42
FIGURA 12	43
FIGURA 13	43
FIGURA 14	44
FIGURA 15	45
FIGURA 16	45

1. INTRODUÇÃO

Um dos fenômenos marcantes do século XX foi a expansão das organizações. Nessa sociedade de organizações, as funções importantes foram confiadas a grandes instituições como ao governo, à universidade, ao sindicato, e a empresas públicas e privadas.

Assim, as organizações tenderam a ampliação de suas estruturas, a hierarquização, concentração do poder nos postos de gerência e distanciamento entre estes e a base operacional. Porém, paradigmas que prevaleceram nesse período começaram a ser questionados a partir das últimas décadas desse mesmo século e novas concepções vem surgindo nas relações de trabalho.

No âmbito educacional percebe-se que várias mobilizações estão marcando o início de uma nova etapa. Movimentos, políticas, diretrizes, propostas, projetos indicam caminhos de solução para as deficiências dos processos educativos e apontam novas concepções de educação escolar e renovação da gestão pedagógica, visto que a administração é uma atividade essencial a toda atividade humana, especialmente coletiva.

Em relação à gestão escolar, os professores responsáveis por este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia – Formação de Professores para Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10 – identificaram aspectos comuns em suas respectivas instituições de trabalho, originando, assim, o anseio de refletir sobre as influências da postura do gestor escolar no processo de ensino-aprendizagem.

A Instituição escolhida para a realização deste trabalho é uma Escola Pública do Distrito Federal regida pela intencionalidade e objetivos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, cujo planejamento global ou Projeto Político Pedagógico é elaborado por todos os segmentos da escola. Em reunião anual e, bimestralmente, são planejadas ações que efetivam esse planejamento pelo corpo docente com a cooperação da direção.

O interesse de estudar esta escola deve-se à razão de que a mesma passou por duas gestões, aparentemente com perfis opostos, entre 1998 e 2000,

cujos gestores foram escolhidos por processos diferentes, levando o grupo, responsável por este trabalho, a supor que a forma de escolha do gestor tem repercussões na sua atuação e esta, por sua vez, influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse pressuposto, o estudo para desvendar essa problemática trilhou um caminho metodológico próprio de qualquer pesquisa científica, iniciando-se com um planejamento da pesquisa e revisão da literatura pertinente, passando pela definição dos objetivos e da metodologia, concluindo-se com a análise dos dados obtidos em diferentes fontes.

Foi nesse percurso que a presente monografia se estruturou, conceituando e identificando os elementos da teoria da gestão escolar, referendando historicamente os avanços e retrocessos da gestão democrática no Distrito Federal, apresentando o processo de escolha dos gestores, analisando e comparando as práticas administrativas identificadas em relatos, depoimentos e questionários de atores/autores que conviveram nos dois períodos de gestão na escola em foco.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Gestão

Até recentemente, segundo DIAS (1998), o papel do diretor limitava-se ao planejamento, à organização, direção, coordenação e ao controle, gerando assim, questionamentos sobre a eficácia dessa administração que envolvia submissão e insatisfação.

Devido à necessidade de um conceito mais abrangente, conforme GADOTTI (2000), que descrevesse as funções de administração e suas alternativas, surgiram com destaque os colegiados, as decisões grupais e o consenso na gestão escolar.

A gestão é, para DIAS (1998), tomada como expressão mais ampla do que a administração, que é uma de suas formas. A gestão consiste na condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos. As formas mais conhecidas de gestão são:

a) Administração: segundo MATTOS (1991) é uma função organizacional voltada para o comando, a coordenação, o planejamento, o controle, a orientação e a integração das ações levadas a efeitos nos diversos níveis e setores incumbidos da execução dos serviços.

b) A co-gestão: para MATOS (1988) é um estilo participativo que busca a cooperação de todos os recursos humanos, visando sua integração e coesão pessoal e grupal, revelando uma expressão da habilidade humana exigível numa gerência eficaz.

c) A autogestão: segundo GADOTTI (2000) consiste em o próprio trabalhador gerir a produção, ou mesmo, a instituição se auto administrar através da coletividade.

A Constituição Federal de 1988 em seu capítulo III, seção I, que trata da Educação, diz em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Art. 206 cita alguns princípios, sob os quais será ministrado esse ensino:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- VI - Gestão Democrática do ensino público na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Tomando por base o Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa, democracia significa:

regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, (...) pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade.

Segundo GADOTTI (2000 p. 46), a cidadania materializa-se tanto na esfera da produção de bens materiais e *“espirituais da sociedade como na possibilidade de usufruir desses bens”*. Compreende não só o ato de escolher, de eleger, mas também de acompanhar quem dirige e mais que isto, envolver a capacidade e a possibilidade de ser dirigente. Ele continua afirmando que é o compromisso formativo, que está na base da competência de saber pensar, aprender a aprender e intervir de modo inovador e ético.

Na sua abordagem, o auge da cidadania não é a ideologia, mas o conhecimento. Uma das habilidades do acadêmico é saber distinguir entre ciência e ideologia.

A cidadania acadêmica, afirma GADOTTI (2000), precisa saber modular com a devida competência estes dois universos – ideologia e ciência. Não pode tentar mudar a sociedade com ideologia como se o voluntarismo bastasse. Conclui que o intelectual representa não somente a competência do manejo formal do conhecimento, mas igualmente o saber justificar alternativas da sociedade, identidades e patrimônio histórico, intenção democrática para o bem comum e compromissos com direitos humanos.

Para GADOTTI (2000, p. 49) cidadão é o *“indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”*. Escola é uma *“organização responsável pela administração da educação*

de uma determinada comunidade". Educação é o "processo de aprendizagem e socialização do ser humano e por último define Gestão como administração de qualquer tipo de organização".

Na linha desses conceitos, por analogia, "a escola Democrática deve ser do povo, baseada na distribuição eqüitativa do poder e com controle de autoridade. Esta escola deve ser gerida pelo povo que a constitui, que forma a sua comunidade escolar, com sua cultura própria" (LUCK, 1998, P. 18).

Com este princípio, uma escola não pode ser igual a outra, pois seus formadores serão sempre distintos, sua sociedade com características específicas e com necessidades diferentes das demais, por mais que sejam idênticas em sua função e o devem ser.

Sendo esta escola formada por cidadãos deve exercer direitos iguais, politicamente garantidos pelo Estado. Não há dúvidas de que a escola conforme recomenda a lei, deve estar firmada em tais valores, com práticas descentralizadoras e inovadoras. Para que se possa ter uma escola Democrática é preciso, antes de tudo, que as pessoas que a constituem sejam autônomas, cidadãos no sentido pleno desses conceitos.

Autonomia, segundo CASTORIÁDIS (1992), é uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais substituem nela a lição teórica e verbal pelo exercício concreto e a experiência da vida cívica. Este autor adverte que a autonomia pode tanto formar para a "democracia parlamentarista" quanto para a "subordinação aos chefes." Para GADOTTI (2000, p.50), "... a idéia de autonomia está sempre associada à idéia de liberdade..." . Diz ainda, que:

...a idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo (GADOTTI (2000, p.50).

Dessa forma, VIANNA (1995, p. 16) escreve que a democratização do ensino requer a formação de um "*cidadão ativo, com consciência política*" e afirma "*que não há consciência política sem uma visão crítica de si, do outro, da natureza, da relação entre estes, e, finalmente, não se chega a essa concretização sem informações que sustentem e orientem estas posições.*"

FONSECA (1994, p.77) apresenta em seu artigo Gestão e Educação que:

(...) é ilusão pensar numa educação Democrática sem o fim do analfabetismo e de todo processo de exclusão social a que são submetidas às classes populares. Da mesma forma que é ilusão pensar numa Gestão Democrática numa escola anti-democrática e numa sociedade autoritária.

Para este autor, a Gestão constitui um processo pedagógico e apresenta um caráter dinâmico, dialético que se dá no movimento político-administrativo da escola. A Gestão Democrática constrói-se no interior da escola, na correlação de forças entre o instituído politicamente e o construído democraticamente. Para MAXIMIANO (1995), a gestão consiste de duas funções básicas: funções seqüenciais de planejamento, pessoal, organização e controle e funções contínuas de solução de problemas e tomada de decisões que transcendem etapas, apresentam caráter permanente.

Para ALGARTE (1994, p.100):

Ao se concentrar na discussão sobre recriar a escola brasileira - transformá-la, adequando-a a sua função social - verifica-se que essa recriação representa a sua revolução institucional e mais, que essa revolução acontecerá no seu interior, idealizada e concretizada pelos próprios educadores.

Afirma ainda que os educadores pela sua consciência revolucionária e pelo seu espírito de união, incorporando intelectuais, poderão recriar a escola, transformá-la, fazendo com que seus processos educativos como alfabetização e o conhecimento das ciências sejam efetivos e eficazes.

Se forem os educadores que devem gerir a escola, deve haver, também, uma revolução nos processos de Gestão. Este mesmo autor apresenta como instrumentos de mudança da Gestão da escola pública, o planejamento e a administração. Para ele:

(...) tanto o planejamento como a administração somente funcionarão como instrumentos efetivos de mudança se forem assumidos pelos professores, Diretores, orientadores, supervisores, auxiliares, alunos e por todos os que vivem no cotidiano da escola. É preciso fazer com que "habitem" o interior da escola, atuando como aparatos técnicos, metodológicos e administrativos para a viabilização prática da teoria da congruência¹. Somente assim será possível uma verdadeira revolução da consciência dos educadores (ALGARTE 1994, p.101).

¹ ***Teoria da Congruência:*** teoria que propõe a harmonia entre a eficiência, a eficácia e a efetividade de alguma coisa ou fato com o fim a que se propõe. A eficiência para MATTOS (1991) refere-se a habilidades e competências das pessoas, como também otimiza recursos materiais e financeiros. Eficácia refere-se ao cumprimento dos objetivos, enquanto a efetividade consiste em transcender os objetivos e a adequação de recursos materiais e financeiros, trazendo benefícios para um determinado público.

Para que haja esta revolução é preciso que sejam criados espaços para a reflexão sobre os aspectos teórico-práticos para viabilizar a realização da práxis e a construção de uma cultura democrática.

FONSECA (1994, p. 78) afirma que, para mudar as relações escolares, é preciso modificar as estruturas de poder, e considera que este processo seja possível na escola quando diz que:

A escola como campo privilegiado de intervenção política e ideológica, traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática na escola e na sociedade.

Afirma, ainda, que “a escola educa e forma” o cidadão por suas relações pedagógicas que estão impregnadas de valores da sociedade, da cultura da escola, e, fundamentalmente, da concepção de cidadania e do saber que se promove para este exercício de transformação da escola e da sociedade. É por meio da promoção deste exercício que ALGARTE (1994, p. 102), se refere ao planejamento e a administração como “*revolução inédita, pois seus conceitos serão incorporados no trabalho diário de elaboração e execução de meios gerenciais que conduzirão a escola a alcançar seus fins*”.

Esta nova prática de participação conduzirá à crítica de seus conceitos e “*poderá estabelecer um clima organizacional propício à coesão, à formação de equipes de trabalho e, principalmente, ao fortalecimento da comunicação horizontal*” (ALGARTE, 1994 p.103).

Este novo clima permitirá interações salutares entre pessoas e grupos com relações cooperativas onde a teoria da congruência se efetive possibilitando a todos um pensar crítico e libertador da ação educativa da escola.

Como já foi citado, anteriormente, FONSECA (1994, p.78) coloca a escola como “o locus de formação do cidadão como um ser social histórico e um sujeito de relações”. Para ela a escola torna-se democrática pela sua essência pedagógica, pelas novas relações sociais de decisão.

Logo, para termos uma escola realmente Democrática, RIOS (1993, p.12) considera que:

Deve haver uma ruptura histórica na nossa prática administrativa. O que pensar e o que fazer da nossa práxis começa pelo compromisso sócio-político no enfrentamento concreto e objetivo da questão da exclusão, da reprovação e do não acesso, que reforçam, pela escola, a marginalização das classes populares.

Para este autor:

Compromisso implica na construção coletiva de um projeto pedagógico ligado à educação das classes populares, e à produção de conhecimento dessas classes, nos seus movimentos sociais, nas organizações e nas lutas (RIOS, 1993, p.13) .

O autor considera, também, que esta construção coletiva não se faz sem a democratização do saber que implica na construção de um novo saber, produzido no confronto do saber chamado científico com o saber chamado popular. Para ele, a produção e apropriação do instrumental teórico-metodológico da produção do conhecimento é mais importante do que a mera apropriação/distribuição do saber; e não se faz sem a socialização do poder, pois esta implica na prática da cooperação mútua que elimina a exploração, co-responsabilidade que destrói a dominação; e, na solidariedade que supera a opressão.

RIOS (1993, p. 14) ainda confirma *que “a escola precisa mudar suas estruturas e para que esta possa ser efetivada é necessário que haja a mudança de cada profissional que a constitui”*.

Esta mudança não deve ser apenas no indivíduo, mas, no contexto das ações do cotidiano e esta transformação não se faz apenas com a inclusão do item de Gestão Democrática para a escola pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Esta transformação se faz, principalmente, por uma prática que permita a participação comprometida dos componentes da escola, dos membros da sua comunidade.

É nesse contexto que tratamos a questão dos atores. Ator é aquele que atua que representa um papel dentro de um sistema. Cada um de nós representa seu papel de acordo com sua formação, seu talento, seus princípios, seu carisma, sua criticidade e criatividade, ou seja, as formas de interpretar são diferentes.

Em um contexto organizacional, como a instituição escolar, cada personagem que dela faz parte é um ator, com seu papel determinado. A complexidade existente em cada papel é que faz dele um universo de profunda ambigüidade, que é a marca registrada dos seres humanos, mais ainda, das organizações.

A análise estratégica, chamando de atores os membros de uma organização, põe em ênfase muito mais sobre sua autonomia do que sobre suas imposições objetivas que definem seus papéis. Quaisquer que sejam estas

últimas, elas não dispensam jamais a escolha do ator que, ao agir assim, orienta a política da organização.

Para ARDOINO (1965), os atores em uma organização formam grupos, porque segundo ele, a relação entre duas pessoas é, na verdade, as relações entre quatro, dadas às intervenções.

Ainda para ARDOINO, o grupo torna-se forte devido a sua personalidade. O grupo é o lugar da aprendizagem do domínio, da regra, do domínio de um terceiro. Um grupo cria um campo de força, porque conforme o seu momento, o seu contexto, a sua história, ele tem necessidades de lideranças diferentes. É nesse grupo que se cria e se constrói. É no grupo que as coisas realmente acontecem. Ele é a grande entidade autônoma e fundamental, ou seja, é lá que as coisas vão ser feitas, criadas, discutidas, desenvolvidas, rejeitadas ou executadas.

O grupo não é apenas lugar da afetividade, é também lugar da decisão, da rejeição, enfim, é um espaço político. Daí o motivo de nos grupos existirem as disputas de poder. Nesse contexto, a instituição é que será a mediadora dessas disputas.

Desse modo, para que haja democratização na escola e esta seja efetivada, é importante que toda a comunidade escolar (o grupo: alunos, pais, auxiliares em educação, professores e direção) esteja envolvida em busca do equilíbrio de poderes e de participação. Diante disto, BOGDAN (1983) coloca que:

a democracia participativa seria aquela onde os indivíduos sentem que, por fazerem parte da sociedade, também podem construir uma nova sociedade. (...) e que participar é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa.

Segundo HORA (1994, p. 33), a questão da democratização da escola tem sido analisada sob três aspectos, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou nas perspectivas dos educadores, especialmente, daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: são eles: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional, entendida como facilidade de acesso à escola pelas camadas mais pobres da população; democratização dos processos pedagógicos, que permitam a permanência do educando no sistema escolar através da ampliação de oportunidades educacionais; e a democratização

dos processos administrativos, vislumbrados por meio da participação de professores e pais, nas decisões tomadas, eleições para os cargos diretivos, assembléias e eliminação de vias burocráticas.

Ainda para este autor, a Gestão Democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sócio-político, com interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola. A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva da construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico.

Conforme HORA (1994), este aperfeiçoamento não ocorrerá espontaneamente no âmbito da escola. Pressupõe que seja necessário ser provocado, procurado, vivido e aprendido por todos que pertencem a comunidade escolar. Diz ainda que, estabelecendo uma política para essa instituição, com clareza de que são, ao mesmo tempo, autores e objetos dessa política, estando em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação em razão das próprias mudanças sociais e institucionais, venham a constituir uma sociedade Democrática.

Segundo PARO (1986), vê a Gestão Democrática, como prática inspirada na cooperação recíproca entre homens, e que deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalho coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelização desumana do trabalho, seja decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola.

LÜCK (1996) entende-se que a Gestão Democrática é imprescindível à Administração Participativa. Considera-a como trabalho associado de pessoas que analisam situações, decidem sobre seu encaminhamento e agem sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, isto é, no trabalho associado,

mediante a reciprocidade que cria um todo, orientado por uma vontade coletiva. Ao contrário disso, tem-se uma forma de alienação.

Porém, para CASTORÍADIS (1992), essas formas não são únicas, são múltiplas. Há uma alienação que resulta do conteúdo específico das instituições: ao sancionar um sistema de classes, uma sociedade institui uma forma profunda de alienação que consiste na admissão, como normal, da dominação de uma classe sobre outra, admitindo, na prática, a reificação das pessoas.

Mas há, insiste CASTORÍADIS (1992), uma outra alienação que no seu entendimento vale para todas as classes, em conjunto. é a alienação da sociedade às suas instituições, ou seja, consiste no fato de que a instituição, uma vez estabelecida, ou melhor, criada pela sociedade, parece governar-se a partir de uma lógica e de uma inércia própria, ultrapassando de muito, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, suas finalidades iniciais e suas "razões" de ser. Tem-se, então, a conhecida inversão: o que era ou deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço das pessoas e da sociedade, se transforma numa sociedade a serviço das instituições.

Quanto a esse aspecto CASTORÍADIS (1992) afirma que a idéia de autonomia é a expressão da preocupação do autor com os processos de emancipação, de libertação, porque se a autonomia não se realiza, por que persiste a heteronomia, a alienação e como obter avanços na sua superação? Essa autonomia, por sua vez, é buscada tanto no plano individual (o indivíduo é irredutível ao social, ainda que dele seja inseparável) quanto no plano coletivo (o social é irredutível aos indivíduos e à intersubjetividade, embora seja também isto e se realize através daqueles) e nesses dois planos precisa ser realizada. Para ele, não há sociedade autônoma presentificada por indivíduos heterônomos, bem como de pouca utilidade seria uma autonomia individual num mundo ou numa sociedade cheia de opressões, de privações, de dominação, devidamente materializadas e estruturadas nas diferentes organizações da economia, da vida política, da educação, das relações de trabalho, das diferentes correntes de pensamento. CASTORÍADIS (1992) lembra que: "*a minha liberdade começa onde começa a liberdade do outro*".

Na teoria de CASTORÍADIS (1992), a sociedade, como os indivíduos, se institui em e por três dimensões indissociáveis: "*representação, afeto e*

intencionalidade". Dessas três dimensões, a que se refere à representação do magma das significações imaginárias sociais é a menos dificilmente abordável, e tem sido privilegiada histórica e filosoficamente, a tal ponto, lembra ele, que as filosofias da história e as historiografias se atêm, geralmente, a uma história e a uma hermenêutica das representações e das idéias, ignorando o magma de afetos próprios a cada sociedade, que é a "*maneira de ver e viver o mundo e a vida*", da mesma forma que deixa de lado a análise dos vetores intencionais. Estes tecem, juntamente com aqueles, a instituição escolar e a vida da sociedade, o que pode ser denominado de seu impulso próprio e característico. Esse impulso coloca o problema do futuro e de sua construção, seja como preservação que prolongue o sentido estabelecido, seja como criação do novo, alterando esse sentido. O que ainda não é, mas que *será*, pode *vir a sê-lo* com a participação das pessoas. (Graças a esse impulso, ou seja, a essa intencionalidade, insiste CASTORÍADIS, a inumerável pluralidade das atividades sociais ultrapassa sempre o nível da simples "conservação" biológica da espécie, ao tempo em que a submete a uma hierarquização).

Para CASTORÍADIS (1992), a sociedade se institui como um mundo de significações; investindo o mundo de sentido, as significações se constituem num magma que tem o papel, em princípio, de absorver tudo o que possa acontecer, emprestando-lhe significado e sentido. Aqui, por exemplo, o papel da religião sempre foi central, tendo uma importante função de clausura de sentido. Aqui também a sociedade organiza seu mundo, numa primeira camada, como organização conjuntista-identitária, ou conídica, isto é, como uma entidade "estável" e "sistemática", bem definida e idêntica a si mesma, até mesmo pela imperiosidade de assegurar a vida humana em sociedade fornecendo elementos de referência e de identidade comum. Por outro lado, a sociedade se organiza também, "*suficientemente quanto ao uso*", como profusão de criações social-históricas, de significações que a tornam uma organização lacunar e incompleta. São *dois* aspectos que remetem a dimensões distintas do mundo em si. Estando sempre presente a dimensão instituinte, está sempre presente a possibilidade, inexaurível, de alteridade, pondo em risco a integridade do tecido de significações instituídas com que a sociedade revestiu o seu mundo. Assim, o sentido da

sociedade corre, permanentemente, o risco de desmoronar face ao "*a-sentido*" do mundo que ameaça o edifício social das significações.

A política, entretanto, enquanto projeto de autonomia, não se esgota no político, permanecendo sempre como atividade coletiva e lúcida da sociedade visando ou questionando sua instituição global, ou seja, o conjunto das leis, regras, normas e valores que orientam seu representar e seu fazer social-histórico. A ela concerne tudo aquilo que na sociedade é "partilhável" e "participável". A política absorve o político sem se esgotar nele. É por isso que, numa democracia, a estrutura e o exercício do poder político se tornam, em princípio e de fato, objeto de deliberação e de decisão coletivas. Relembre-se: deliberação de decisão de uma coletividade auto-estabelecida, a cada vez, e necessariamente auto-estabelecida de direito e de fato. Pois a autonomia, como processo e atitude emancipatória, supõe sempre a permanente e ilimitada possibilidade de discutir as instituições no seu todo, radicalmente, ou seja, indo até suas raízes.

Entretanto, é apenas potencialmente ilimitado. Na verdade a democracia coloca o problema ineliminável dos limites, e a autonomia é, igualmente, a aprendizagem da auto-limitação individual e coletiva. Há um limite ontológico a uma auto-instituição: toda instituição e toda revolução, mesmo a mais radical, acontece sempre na história já dada, e é impossível fazer da história uma tábua rasa. É ontologicamente impossível arrasar a tábua senão usando a própria tábua e seus elementos:

O presente transforma sempre o passado em **passado-presente**, isto é, pertinente **agora**, mesmo que seja reinterpretando-o constantemente a partir do que está sendo criado, pensado, estabelecido. É **esse** passado, e não qualquer passado, que o presente modela de acordo com o seu imaginário (CASTORÍADIS 1990, p.145).

Por outro lado, o projeto de autonomia, de democracia será sempre um projeto incerto:

Toda sociedade deverá projetar-se num advir que é essencialmente incerteza e probabilidade. Toda sociedade deverá socializar a psiquê dos seres que a compõem, e a natureza dessa psiquê impõe pressões tão incertas quanto decisivas tanto aos modos como ao conteúdo dessa socialização (1990, p.145).

Na concepção Weberiana, estamos voltando a um período de extrema burocratização, onde a burocracia é um termo que designa a ampla estrutura organizacional do estado moderno. Na acepção popular, tem conotação pejorativa ligada à lentidão dos trâmites administrativos, ou seja, é vista como uma disfunção, diferentemente do que propõe Weber.

A burocracia, segundo Max Weber (apud CHIAVENATO, 1993), proporciona uma maneira consciente de organizar pessoas e atividades no sentido de alcançar objetivos específicos. A burocracia enfatiza a organização racional e eficiente em função de determinados objetivos. E para conseguir essa eficiência por excelência, é preciso detalhar antecipadamente como deverão ser feitas.

Segundo Weber (apud CHIAVENATO, 1993 p. 419), a burocracia tem as seguintes características principais:

1. Caráter legal das normas e regulamentos;
2. Caráter formal das comunicações;
3. Impessoalidade nas relações;
4. Caráter racional e divisão do trabalho;
5. Hierarquia de autoridade;
6. Rotinas e procedimentos standardizados;
7. Competência técnica e meritocrática;
8. Especialização da administração que é separada da propriedade;
9. Profissionalização dos participantes;
10. Completa previsibilidade do funcionamento.

O tipo burocrático mais puro de organização administrativa é o tipo monocrático de burocracia. Ele é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer domínio sobre os seres humanos. É superior, pois permite a sua aplicabilidade em todas as espécies de tarefas administrativas.

A fonte principal da superioridade da administração burocrática reside no papel do conhecimento técnico que, através do desenvolvimento da moderna

tecnologia e dos métodos econômicos na produção de bens, tornou-se totalmente indispensável.

Ainda, segundo WEBER (*apud* CAMPOS, 1995 p.24-25), os que estão sujeitos ao controle burocrático só conseguem escapar mediante a criação de uma organização própria, igualmente sujeita ao processo de burocratização. A questão é sempre a de quem controla a máquina burocrática existente.

2.2. Aprendizagem

A conquista sobre a compreensão de como alguém aprende é tão complexa, que gera uma nova exigência para se poder ensinar com eficiência, eficácia e efetividade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve a escola formar o cidadão multicompetente, curioso, capaz de reunir e transferir recursos, conceituais e de procedimentos, que lhe permitam criar suas próprias saídas aos desafios enfrentados. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do nosso tempo devem levar a escola a trabalhar com a dúvida em lugar das verdades absolutas.

Hoje, os educadores e as instituições de ensino são chamados a refletirem sobre as habilidades e as competências inalienáveis à formação das crianças e adolescentes, o que implica, necessariamente, pensar na formação dos profissionais de educação. As habilidades requeridas pelo avanço das tecnologias e das novas formas que o trabalho vem assumindo, conforme os PCN'S, impõem a exigência de uma maior competência dos educadores, o que implica domínio cultural sobre as diferentes áreas do conhecimento e das relações existentes entre elas.

O sentido do aprender relaciona-se com a personalidade do sujeito e com as diferentes dimensões psicológicas desse processo. É nesse complexo processo que a aprendizagem se converte, segundo VYGOTSKY (*apud* FERREIRO, 2000), num processo contínuo de desenvolvimento.

A aprendizagem, diz Ferreiro (2000), acontece em todas as atividades desenvolvidas pela e por uma função que acompanha a atividade humana de uma forma geral, dentro da organização das sociedades atuais, sendo um processo complexo que integra diferentes dimensões associadas ao sujeito que aprende.

A Dimensão cognitivo-intelectual, afirma PIAGET (apud FERREIRO 2000), enfatiza a aprendizagem memorística e a maturação das estruturas cognitivas; a afetivo-relacional trata da produção de emoções num processo dialógico, à medida que o aluno expressa opiniões, hipóteses e reflexões. Já a personológica (intrap-síquico) correlaciona-se com aprendizagem através de categorias parciais como fonte permanente de sentido na aprendizagem, sendo um processo contínuo de desenvolvimento, influenciado tanto pela personalidade como pelo contexto; a criativa leva o aluno a transformar o que lhe é ensinado por elaboração própria, estimulando-o por meio da reflexão. A dimensão avaliativa manifesta-se com a função de retroalimentar o aluno em suas dificuldades, monitorando seu desenvolvimento e instigando-o ao trabalho independente, de forma contínua, dialógica e sistemática.

O modelo memorístico-reprodutivo, para FERREIRO (2000), ainda é dominante nas escolas e a avaliação induz o aluno a reproduzir, com o mínimo de variações possíveis, os conteúdos recebidos tal como eles foram apresentados em sala de aula ou que aparecem nos livros. O aluno estuda de forma mecânica e reprodutiva, tentando fixar e memorizar os conteúdos aprendidos. É um processo incompatível com as dimensões afetivo-relacional, personológica e criativa do processo de aprendizagem. Portanto, bloqueia-se o desenvolvimento das emoções positivas da mesma.

Para VYSGOTSKY (apud FERREIRO, 2000), o desenvolvimento do sujeito se integra com os sistemas dinâmicos afetivos e cognitivos de forma indivisível. O desenvolvimento humano está implicado na variação desses dois processos: a unidade cognição e afeto, cujos elementos não são estáticos, ao contrário, mutáveis. Neste aspecto torna-se extremamente essencial para o desenvolvimento psicológico do ser.

Segundo FERREIRO (2000, P. 39), aprendizagem deriva de aprender, que significa *“tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc.”* Porém, esta definição não é o bastante pra entender o significado da palavra aprendizagem.

Segundo AUSUBEL (1980) uma aprendizagem é significativa quando uma informação se articula com um aspecto significativo da estrutura cognitiva do sujeito. Isso ocorre quando um novo conhecimento entra em relação com informações que já têm significado para o sujeito. Isto é, o material a ser estudado precisa fazer algum sentido para o aluno.

Para o referido autor, o fator mais importante do aprendizado é aquilo que o aluno já sabe, seus conhecimentos prévios. Não existe aprendizagem significativa quando uma nova informação é aprendida mecanicamente, sem nenhuma relação com que o aluno já conhece.

A concepção de aprendizagem significativa enfatiza a idéia de que a aprendizagem é a expressão de que um sistema ativo (estrutura cognitiva do sujeito), dentro do qual todos os elementos estão co-relacionados. E enfatiza principalmente o desenvolvimento justamente dessa relação. O ensino, nessa perspectiva, converte-se num processo altamente sensível ao que o aluno já conhece, visto que o conhecimento prévio será um momento permanente no desenvolvimento de todo novo conhecimento.

A sua concepção de aprendizagem significativa prioriza a continuidade do processo de ensino e o posicionamento ativo do professor, na identificação do conhecimento prévio do aluno, assim como na forma de apresentar os novos conhecimentos, de modo que sejam assimilados dentro da estrutural atual do aluno em relação à matéria.

Ainda para AUSUBEL (1980), o professor tem um papel central na aprendizagem significativa, pois cabe a ele verificar a presença de conceitos relevantes na estrutura cognitiva atual do aluno, conceitos que permitam a assimilação de novas idéias.

Finalmente, é importante dizer que cabe ao professor e a escola propiciarem aos alunos um ambiente descontraído, de segurança e bem-estar, psicologicamente facilitador da aprendizagem (XAVIER, 1999).

É com o apoio dessa fundamentação teórica, que os dados coletados são analisados na seção 5, guiando-se pelas trilhas apontadas pelos objetivos, que se encontram a seguir.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Refletir sobre o processo de escolha de gestores em uma escola pública do Distrito Federal, sua influência na gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Objetivos Específicos

- Registrar, historicamente, os avanços e retrocessos da gestão democrática no Distrito Federal.
- Identificar, no processo de escolha de diretores, determinantes de uma gestão eficaz.
- Comparar as práticas de gestão de uma diretora eleita pela comunidade escolar e de outra indicada pela Diretoria Regional de Ensino – DRE.
- Analisar práticas de gestão na Escola Classe do Gama no período de 1998 a 2000 e suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O espaço físico, onde ocorreu a “trama” analisada nesta pesquisa é uma Escola Classe do Gama, que foi criada em 1968.

É uma escola de pequeno porte, que atende alunos de seis a doze anos, isto é, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Seus 662 (seiscentos e sessenta e dois) alunos estão assim distribuídos: no período matutino, 341 (trezentos e quarenta e um) alunos em 10 (dez) turmas e no período vespertino, 321 (trezentos e vinte e um) alunos em 11 (onze) turmas.

Sua equipe técnico-administrativa é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente administrativa e uma secretária, uma coordenadora, 21 (vinte e um) professores e 16 (dezesesseis) auxiliares em Educação (quatro merendeiras, seis auxiliares em limpeza, dois porteiros e quatro vigias).

O espaço físico compreende uma área total de 3.802,08 m², sendo 1.466,38 m² de área construída, onde estão: 13 (treze) salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de projeção TV - Escola, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala com banheiro para os auxiliares em educação, um depósito de alimento e um de materiais de limpeza e de expediente, uma cantina com banheiro, três banheiros para alunos, uma guarita, um pátio coberto e outro descoberto. A área não construída de 2.335,70 m² corresponde ao parque, horta e estacionamento.

Atualmente, a escola desenvolve projetos para séries específicas, mas a culminância se dá no coletivo por meio de apresentações em eventos cívicos. O projeto “Arca de Noé” é das primeiras séries, o “O Baú da Vovó” é trabalhado nas segundas séries, “Reciclagem” ficou com as terceiras séries e, por fim, “Uma Questão de Cidadania” é desenvolvido pelas quartas séries. A produção de todos os projetos é divulgada, mediante a publicação de um boletim informativo bimestral.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou como linha metodológica a investigação qualitativa, que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, para realizar um trabalho intensivo de campo. A investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. A pesquisa qualitativa, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

O estudo de caso é uma modalidade da pesquisa qualitativa que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico e busca dados para a análise de situações reais enfrentadas, por meio de entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização, de observação da escola e de registros escritos existentes.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que busca analisar o funcionamento de uma Escola Classe do Gama nas gestões de duas diretoras, sendo uma eleita e outra indicada.

Assim, para atingir os objetivos propostos, recorreu-se às técnicas de:

- a) pesquisa documental,
- b) entrevista com os 12 (doze) professores da escola, que vivenciaram a dinâmica das duas gestões, além da pesquisa teórica.

Em um trabalho dessa natureza, procurou-se o máximo possível, ser dialógico. Isto é, realizar um trabalho construído como uma práxis, um diálogo reflexivo sobre a ação.

Portanto, desenvolveu-se um trabalho investigativo que nos termos do próprio Freire (1992, p.143), caracteriza-se como *"um encontro (onde) não há*

ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais".

Desta forma foi que os professores, responsáveis por este trabalho, procederam inicialmente, a escolha do tema, seguida da revisão da literatura sobre o assunto e de uma pesquisa documental, considerando, principalmente, documentos referentes à gestão democrática no Distrito Federal, com o intuito de contextualizar o processo de escolha e os momentos da gestão.

Em seguida foi realizada a pesquisa de campo, por meio de entrevista (um questionário com questões fechadas e conversas informais com os respondentes do questionário), buscando extrair opiniões e fatos relativos ao período em análise, vivenciado por esses professores, que também foram atores/autores nesse processo.

6. ANÁLISE

A análise inicia-se com uma reflexão sobre o histórico do processo de escolha de dirigentes no Distrito Federal, que ficou conhecido por Gestão Democrática. Traz, na seqüência, uma análise de dados objetivos, provenientes do questionário, e uma análise dos dados descritivos, baseados na percepção dos professores que vivenciaram dois períodos de gestão na Escola Classe do Gama, desde o início de 1998 até o final de 2000, embora a primeira gestora estivesse nesse posto desde 1995.

6.1 Avanços e retrocesso do processo denominado de gestão democrática no Distrito Federal

O processo de eleição para diretor escolar deu-se em cumprimento da Lei nº. 957 de 22 de novembro de 1995, do Decreto nº 16.963, de 24 de novembro de 1995, e do Parecer nº 71/96, de 6 de maio de 1996 do Conselho de Educação do Distrito Federal.

A primeira eleição para dirigentes de escola ocorreu em 8 e 9 de dezembro de 1995, cujo período de vigência do mandato, conforme a legislação, seria de 2 anos.

Em 1989, com a aproximação do final do prazo de vigência do mandato dos dirigentes escolares eleitos em 1988, um amplo processo de mobilização pela continuidade das eleições foi organizado pelos sindicatos dos profissionais da área.

O primeiro Governador eleito no DF, Joaquim Roriz, já havia ocupado o cargo de governador, indicado pelo presidente da Nova República. Nesse período, apoiava as eleições para dirigentes escolares. Mas, na condição de governador eleito, passou a por em dúvida esse processo, que gerou grande mobilização popular.

Em 1989, o novo governador procurou reconduzir o Sistema de Ensino ao modelo tradicional de centralização do planejamento e das decisões e do verticalismo na condução das questões educacionais. São extintas as Eleições

para Diretores, a experiência de coordenador por área/disciplina, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAP) é esvaziada, a não expansão dos Centros de Alfabetização e da autonomia de Grêmios Estudantis sinalizara para uma retomada do processo de hierarquização e burocratização das relações políticas e pedagógicas no interior da escola (MEZOMO, 1994, p.84-5).

Em 1990, com as eleições e a mudança do governo, reassumiu a Secretaria de Educação um grupo conservador que tenta conter os avanços e retroceder nas conquistas do processo de modernização administrativo-pedagógica, extinguindo as coordenações pedagógicas, desintegrando as equipes formadas ao longo dos quatro anos anteriores e suspendendo o processo de eleição para diretores (PAZETO, 1995, p. 130-1).

Em agosto de 1991, o governador deixa bem claro à população que não permitiria eleição para Diretores durante seu mandato. Essa decisão política foi tomada durante a visita a uma das cidades satélites do DF, num processo de governo itinerante, onde foi exposto a uma manifestação de professores e estudantes, que exigiam a realização imediata de eleições diretas para diretores de escolas.

O Jornal de Brasília destaca em seguida: *“O governador Joaquim Roriz afirmou ontem que não vai permitir eleições diretas para os diretores de escolas da rede oficial de ensino”. “Enquanto eu for governador, não haverá eleições. Quem escolhe o diretor é o governo (...) Vocês delegaram poderes e a decisão já está tomada: sou eu quem vou indicar os diretores”.*²

O Jornal Brasília também estampou a manchete: *“Roriz não permitirá eleições para diretores das escolas”*, seguida de extensa reportagem onde, entre outras afirmações, o governador declara que *“quem quiser fazer eleição para diretor, que conquiste a confiança de 72% da população como fiz nas urnas.”*

De fato, em janeiro de 1992, findado o mandato dos Diretores eleitos, o governador dá posse aos 428 indicados.

Em 1993, o SINPRO³ incluiu em sua pauta de reivindicações a Eleição Direta para diretores de escola, não sendo atendida. No mesmo ano, com a promulgação da Lei Orgânica do DF, no seu Artigo 222, embora referindo-se à

² JORNAL DE BRASÍLIA, *Roriz veta eleição em escola*. Caderno de Cidade, 24 de agosto, 1991, p.15.

obrigação do Poder Público de assegurar a Gestão Democrática no ensino público, com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, deixa uma lacuna importante ao omitir qualquer referência à forma utilizada para a escolha dos dirigentes escolares, a despeito do trabalho de sensibilização junto aos deputados distritais.

Conforme Mendonça (1987), o acordo coletivo de trabalho que estabeleceu a ocupação do cargo de diretor como um *cargo de confiança*, não conferindo mandato, permitiu que, em situações de choque de posições, a autoridade máxima do Estado no Distrito Federal, detentora do poder sobre cargos de confiança, chamasse para si a cômoda e unilateral posição de juiz, chegando mesmo, a destituir diretores. A comunidade convocada para eleger seus diretores foi, nesse caso, ignorada na sua demissão.

A eleição do governador Cristovão Buarque, do partido dos trabalhadores em 1994, por uma frente de partidos da esquerda, chamada de Frente Brasília Popular (composta pelos partidos PT⁴, PPS⁵, PC do B⁶ e o PSDB⁷ e que no segundo turno se incorporaram o PDT⁸ e os candidatos do PSDB), desenhou um quadro político no Distrito Federal de rompimento com o populismo vigente até então. Com um discurso voltado para questões sociais e um programa de campanha que propunha uma revolução nas prioridades do governo, tendo a educação como prioridade máxima, o tema *Governar Educando* marcou a posse do novo governo (1995-1998) com grandes expectativas dos eleitores em relação aos problemas crônicos da área educacional.

Em especial, os trabalhadores em educação viram como diretriz de política educacional a *Gestão Democrática da Educação*, aqui incluída explicitamente a eleição para diretores de escolas públicas e a gestão descentralizada e participativa do Sistema de Ensino, com forte ênfase na autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares.

A situação política da época era muito diferente da Nova República. Havia outro quadro político nacional, que o país já havia vivenciado experiências

³ Sindicato dos Professores.

⁴ PT – Partido dos Trabalhadores

⁵ PPS - Partido Progressista Social

⁶ PC do B – Partido comunista do Brasil

⁷ PSB – Partido Social Democrata Brasileiro

políticas importantes de eleições em todos os níveis, tendo o Estado passado por um permanente processo de redemocratização e os movimentos sociais adquiriram um espaço de participação cada vez mais amplo, entre outros fatores.

A diretriz política da Gestão Democrática é considerada não apenas com atendimento ao preceito constitucional que a torna obrigatória nas escolas, mas como eixo articulador e viabilizador das demais diretrizes políticas:

Nessa perspectiva, a Gestão Democrática proposta vai além do reducionismo equivocado que tem limitado esse importante processo à eleição dirigentes escolares. Não se esgotando nesse procedimento, ainda que o contemple, porque importante e necessário, (...) essa diretriz contempla a escola como um espaço público de encontro a ser apropriado pela comunidade escolar, na construção de sua autonomia, na discussão de soluções (GDF/SE, 1995 p. 24)

A Gestão Democrática adotada como diretriz de política educacional, foi estruturada em dois programas e seus respectivos projetos: Programa de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino e Programa de Gestão Democrática e Autonomia da Escola Pública.

No Programa de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino foram incluídos os seguintes ações:

- Fusão da Fundação Educacional do Distrito Federal/Secretaria de Educação, reestudando a duplicidade de ações desempenhadas pelas duas instâncias organizativas do sistema;
- Descentralização pedagógica e administrativo-financeira, garantindo a autonomia pedagógica e administrativo-financeira às escolas, dentro dos limites da política educacional e da legislação vigentes;
- Revisão de instrumentos legais, reestudando leis, portarias, resoluções e pareceres que, concebidos numa perspectiva centralizadora, dificultam a autonomia da escola;
- Reestruturação do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, em consonância com as exigências da Lei orgânica do DF que estabelece mecanismos de indicação de seus membros;

⁸ PDT – Partido Democrático dos Trabalhadores

- Acompanhamento e Avaliação da Política Educacional, criando formas permanentes de avaliação dos objetivos e assegurando a participação dos segmentos envolvidos no processo;
- Ouvidoria, implantando essa função em níveis central e intermediário, objetivando detectar e corrigir disfunções apresentadas pela comunidade;
- Recursos Humanos, garantindo seu provimento de maneira a permitir o pleno funcionamento do sistema e viabilizando a descentralização pedagógica e administrativa;
- Democratização da Informação, implementando canais de comunicação com o uso de tecnologias avançadas, que possibilitassem a socialização de dados e informações relativas ao funcionamento do sistema.

No Programa de Gestão Democrática e Autonomia da Escola Pública, foram incluídos os seguintes projetos:

- a) Projeto Pedagógico, implementando mecanismos que viabilizassem a elaboração de projetos político pedagógico no âmbito de cada unidade escolar;
- b) Eleição do Conselho Escolar, promovendo o processo de eleição dos conselhos escolares com caráter deliberativo em cada unidade, com a participação da direção eleita, de representantes dos professores, servidores administrativos, alunos e pais;
- c) Eleição de Diretores e Vice-Diretores escolares, assegurando a participação dos segmentos que compõem a comunidade educativa: pais, alunos e trabalhadores em educação;
- d) Autonomia financeira, pedagógica e administrativa, garantindo a implementação de mecanismos que viabilizassem a autonomia da escola.

Gestão Democrática da Educação é um processo de gerência do sistema, capaz de viabilizar o acesso e permanência com qualidade de ensino. O fato é que um modelo de Gestão Democrática não se instala num sistema sem a efetiva

participação dos atores desse processo: profissionais e auxiliares da educação, alunos, pais, comunidade local e estrutura física. Nesse sentido, é importante registrar também que o processo de Gestão Democrática não se esgota na simples adoção do mecanismo de eleição de Diretores.

6.2. Análise e Discussão dos Dados Objetivos

O instrumento de pesquisa foi respondido por 12 (doze) professores que vivenciaram os dois períodos de gestões em análise. Assim, esse número corresponde a 100% dessa população que ainda atua na escola focalizada.

Convém lembrar que estes professores, ao responderem o questionário, fizeram uma retrospectiva, trazendo para o presente o que vivenciaram nos períodos de 1998 a meados de 1999 e desse marco de 1999 ao final de 2000, que correspondem a 1ª Gestão e a 2ª Gestão, respectivamente. As diretoras, seguindo a ordem dos mandatos, serão aqui tratadas, de 1ª Diretora ou Diretora 1 e 2ª Diretora ou Diretora 2.

Nesse processo de trazer fatos à tona, eles teriam que pensar nas atribuições de um diretor e indicar na escala (*sempre, às vezes ou nunca*) a opção que mais se aproximasse da postura dos gestores em seus respectivos mandatos, diante de situações descritas em 16 do questionário. Estes itens dizem respeito a aspectos de quatro dimensões da gestão: política, técnico-pedagógica, técnico-administrativa e humana, embora essa separação seja meramente didática, uma vez que elas são interligadas e, ao se falar de uma poderá estar falando de algum aspecto de outra.

a) Dimensão política

O primeiro dos 16 itens, que compõem o questionário, indagou se o Diretor administrou a Escola Classe do Gama como um fazer político educacional, transcendendo as determinações partidárias e de pequenos grupos de interesse.

Muitos professores (75%) disseram que “às vezes” isso ocorreu na 1ª Gestão, e os demais, afirmaram que “nunca”. Enquanto que, em relação a 2ª

Gestão, 83% deles concordaram que essa postura foi “sempre” assumida pela Diretora 2. Apenas 17% afirmaram que “às vezes”.

Esses dados mostram que, na opinião dos respondentes, a Diretora 2 gerenciou a escola com profissionalismo, denotando postura democrática, ao colocar a equipe no centro das atenções. Na opinião dos entrevistados, esta Diretora da 2ª gestão proporcionou interação, democratização e trabalhos em grupo, identificando-se, neste aspecto, com características de líder participativo, que forma equipes e desenvolve o trabalho pautado em idéias e não em pessoas.

Por outro lado, a Diretora 1 adotou um estilo mais *laisser-faire* (MATOS, 1988) na condução da equipe escolar. Este estilo denota pouca definição no trabalho, falta de orientação, de acompanhamento e o relacionamento é com pessoas, ora favorecendo, ora desfavorecendo.

Entra aqui a questão da ética: uma relativa a ética da convicção e outra relativa à ética da responsabilidade. Para CASTORÍADIS (1992) a primeira, por ser de racionalidade substancial, remete à questão do cumprimento das obrigações, correlacionada a valores. Na segunda, tem-se como enfoque a ética funcional, ou seja, a ética da responsabilidade. O que significa que se cumpra os objetivos da organização a partir do que lhe mandam, sem levar em consideração as suas convicções. Cumprem-se apenas os objetivos hierárquicos.

Ambas se aplicam às situações comentadas acima. A Diretora 1 parece zelar pela ética da responsabilidade funcional e a Diretora 2, pela ética da convicção. (FIGURA 1).

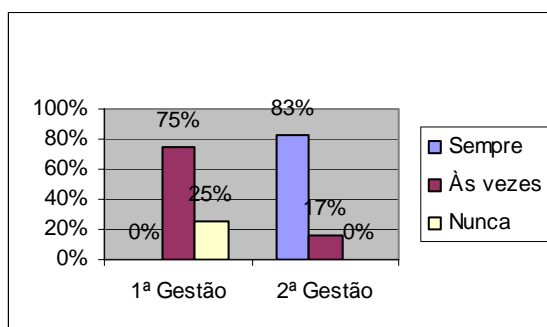


Figura 1: Ética profissional

Um outro item dessa dimensão, explorado pelo questionário foi relacionado

à representatividade. Os dados da FIGURA 2 mostram que as duas Diretoras levaram a escola a interagir com outras instituições vinculadas ao sistema educacional. Porém, na opinião dos respondentes, a segunda Diretora teve uma participação maior em reuniões e eventos fora da escola.

Segundo GADOTTI (2000), é atribuição do Diretor a representação da unidade escolar junto aos órgãos com os quais a escola interage no sistema educacional ou na sociedade em geral, cumprindo, principalmente, o caráter político da gestão, uma vez que o Diretor de Escola deve estar atento ao que ocorre no âmbito educacional e/ou em outros cenários que tenham repercussões para a educação e, em particular, para a escola. Para manter a escola sintonizada com questões educacionais, as relações inter-instituições são importantes.

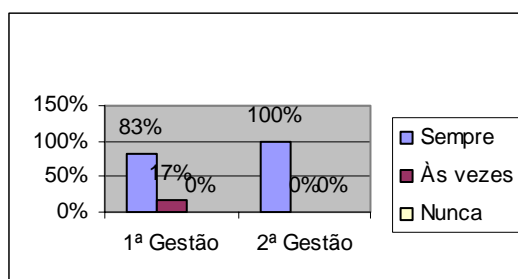


Figura 2:Relações institucionais

b) Dimensão técnico-pedagógico

O terceiro item do questionário buscou investigar se as duas diretoras promoveram uma educação transformadora, colocando os alunos no centro das discussões e dos processos.

Pelos dados obtidos observa-se que a 1ª Diretora limitou-se ao cumprimento das regras administrativas sem propiciar a participação da comunidade escolar nas questões educativas, uma vez que, na opinião dos professores, “às vezes” (42%) ou “nunca” (58%) isso aconteceu. Já na 2ª Gestão, os percentuais dos professores mostram o contrário: 67% deles disseram que “sempre” e os demais optaram por “às vezes”. A Figura 3 mostra que na 2ª Gestão houve participação nas ações em prol das questões educativas,

colocando o aluno no centro das discussões. Provavelmente, isso se deve a fatores da formação acadêmica da Diretora da 2ª Gestão, que possibilitaram a elaboração do projeto político-pedagógico e a descentralização de funções e atividades, diante da reestruturação do trabalho, desenvolvendo a prática da responsabilidade compartilhada.

Na escola, para que a democratização seja efetiva, é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar. Assim, BOGDAN (1983) comenta que a democracia participativa somente acontece quando os indivíduos se sentem inseridos e controem novos paradigmas.

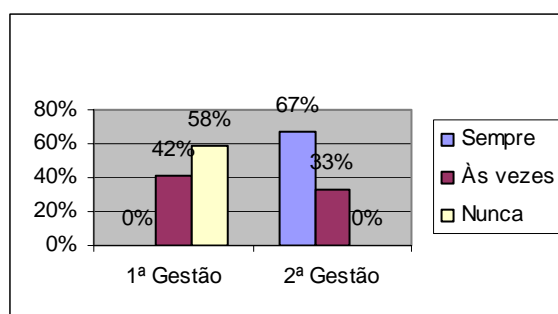


Figura 3: Participação em decisões e processos educativos

Nessa linha da valorização do aluno e dos processos educativos, um item questionou a colaboração, isto é, o apoio da Diretora para que a educação fosse de qualidade e em direção à formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Neste aspecto da formação do cidadão, a avaliação dos professores mostra que na primeira gestão não houve preocupação com o educando, cujas respostas ficaram entre “nunca” e “às vezes”, enquanto que, a 2ª gestão foi considerada por 83% dos respondentes como altamente empenhada em cumprir a responsabilidade social da escola, com espírito apoiador e comprometimento. Transcede, assim, à concepção Taylorista gerencial, que concebe a técnica e o controle na gestão de orientação tecnicista dos regimes autoritários na administração escolar.

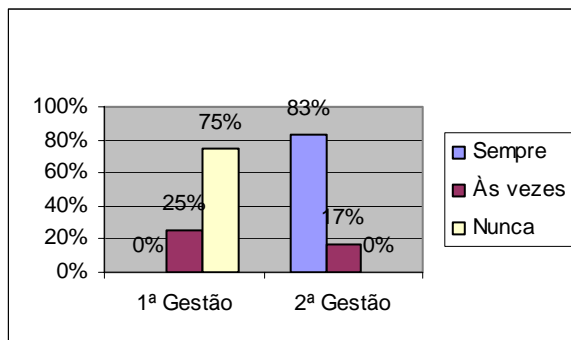


Figura 4: Formação do cidadão

Segundo DIAS (1998) quando o gestor escolar providencia algo e/ou exerce suas atribuições, ele é, *a priori*, um educador, comprometido com a satisfação sócio-afetiva dos discentes e docentes, não reduzindo o seu fazer à simples eficiência administrativa.

Os dados revelam que a Gestora 2 conquistou 75% da opinião dos professores, enquanto que a 1ª Gestora, na opinião dos mesmos, “nunca” (100%) assumiu a dimensão de educador com responsabilidade social, espírito público, comprometimento político e competência técnica.

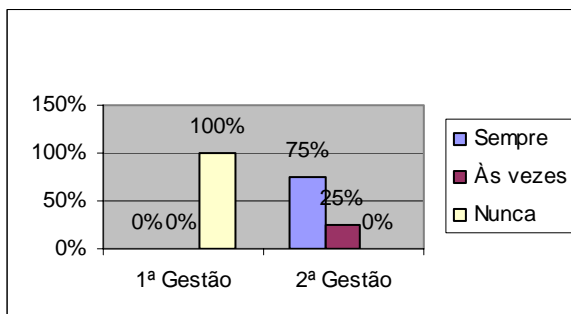


Figura 5: Diretor educador

O trabalho na 2ª gestão foi conduzido, juntamente com a equipe escolar, para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola, com esperança e a certeza de estar desenvolvendo, com competência gerencial, o corpo docente, o discente, os servidores e demais segmentos da comunidade escolar.

A FIGURA 6 mostra percentuais iguais à anterior. A tendência na escolha das opções também foi idêntica, revelando que, mais uma vez, a 2ª gestão caracterizou-se como descentralizadora e agregadora, sendo o oposto da 1ª gestão, segundo o perfil traçado pelos professores. De acordo com MATTOS

(1991) competência gerencial consiste no planejamento, coordenação, execução, controle, orientação e integração para o alcance dos objetivos.

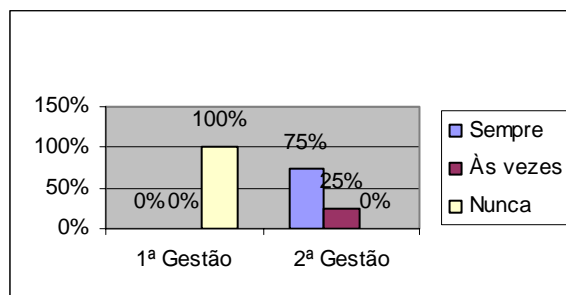


Figura 6: Projeto Político-Pedagógico participativo

c) Dimensão técnico-administrativo

Além das dimensões definidas para este trabalho, a gestão tem que considerar aspectos legais (PARO, 1986). Neste sentido um item do questionário buscou saber se os gestores do período considerado cumpriram as determinações de natureza legal.

O que os dados (FIGURA 7) mostram é que, mesmo em relação a este aspecto, os respondentes disseram que a 1ª Gestora “às vezes” (42%) ou “nunca” (58%) cumpriu, o que causa estranheza, mas endossa depoimentos verbais. Por outro lado, os respondentes disseram que a 2ª Gestora “sempre” zelou pelo cumprimento das determinações legais e “às vezes” (42%) deixou de cumprir. Como: “...nem sempre o que é legal é justo”, a 2ª Diretora procurou, na medida do possível, ser também justa, conforme a opinião dos entrevistados.

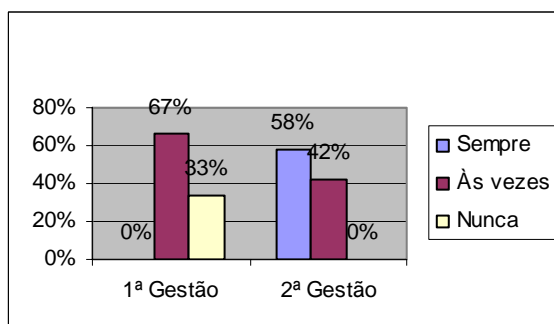


Figura 7: Natureza legal

A coesão na equipe de trabalho é um dos princípios da cogestão, conforme MATOS (1988). Verificou-se nos dados obtidos relacionados a duas questões (FIGURAS 8 e 9), que tratam de funções técnico-administrativas, como: a) ser transparente na conduta, utilizar os recursos públicos com probidade respondendo pelos recursos patrimoniais, humanos, físicos e financeiros da escola, promovendo visibilidade à imagem institucional e b) organizar as eleições, posse e promover reuniões da diretoria da Associação de Pais e Mestres e do Conselho Escolar, com o intuito de discutir os problemas, buscar soluções, tomar decisões e prestar contas.

Por 100% dos professores a 2ª Gestora foi considerada como atuante em relação aos dois conjuntos de situações, comuns nas escolas de 1ª a 4ª série. Este resultado demonstra responsabilidade e seriedade no cumprimento de suas funções gerenciais. Ao passo que a 1ª Gestora apresentou um desempenho razoável, na opinião dos respondentes. “às vezes” (58%) atuou de forma adequada nas situações do primeiro conjunto e quase “nunca” (83%) tratou de questões junto à APM, descaracterizando assim a articulação interfuncional do papel do Diretor, atrelada à função social da escola, definida no projeto político-pedagógico.

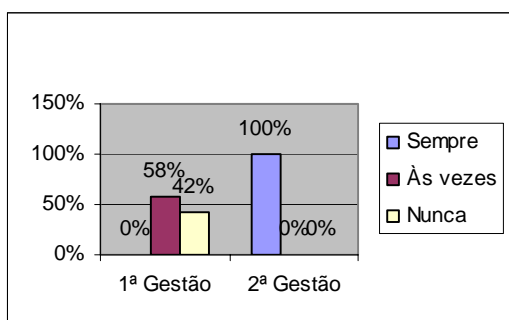


Figura 8: Transparência e probidade

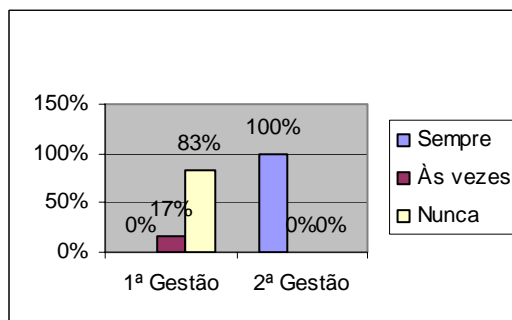


Figura 9: Relações com a APM

Em relação à promoção de reuniões gerais na escola, para tratar de assuntos importantes, os dois períodos de gestão foram avaliados, mais uma vez, de forma bem diferente pelos professores (FIGURA 10). No caso da 1ª gestão, consideraram que “às vezes” (33%) ou “nunca” (67%) foi percebida essa iniciativa por parte da Diretora 1. Porém, em relação à Diretora 2, a iniciativa de programar reuniões gerais, aconteceu “sempre” (92%) que necessário. Apenas um professor

(8%) disse que elas “raramente” ocorreram. Dessa forma, na segunda gestão foi propiciado à escola o importante exercício da democratização e da construção da autonomia, que constitui uma característica de gestão participativa.

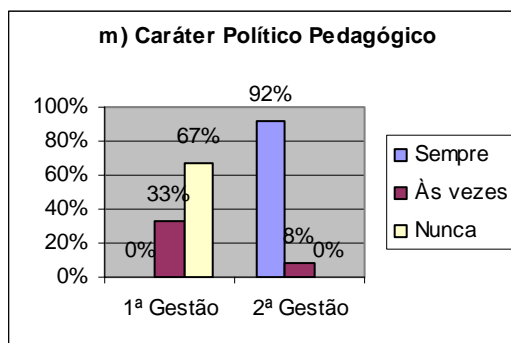


Figura 10: Reuniões gerais

A delegação de competência aos assistentes e avaliação de desempenho dos mesmos constituem a base do desempenho do gestor, mas constituem também processos difíceis de serem gerenciados, sobretudo a avaliação de desempenho, quando é permeada de afetividade. Conforme descreve Algarte (1994, p. 103), pressupõe uma nova prática em relações cooperativas de trabalho. Apesar desses argumentos teóricos, a 2ª Gestora administrou muito bem esses processos, segundo a totalidade dos professores. A sua antecessora dividiu opiniões, mas os dois grupos de professores, que optaram por “nunca” (58%) ou “às vezes” (42%) concordam que ainda lhe falta habilidade para isso (FIGURA 11).

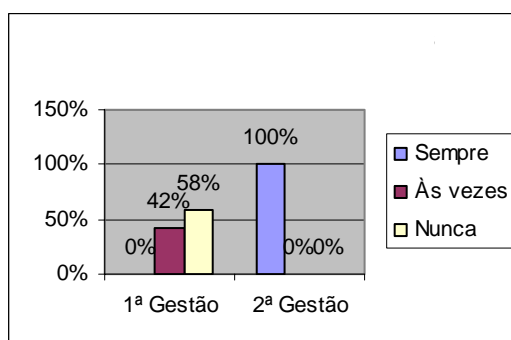


Figura 11: Delegação de competência e avaliação

Quanto à utilização dos recursos financeiros de diferentes fontes (FNDE, APM e outras), para manutenção da escola e investimento em bens permanentes,

bem como a prestação de contas são funções estritamente administrativas. No cumprimento da legalidade e no uso do bom senso, as duas gestoras tiveram tendências semelhantes. Ambas, segundo a avaliação dos professores, preocuparam-se com os cuidados necessários; porém, nas duas situações: suprimento e prestação de contas, a 2ª Gestora demonstrou ser mais cuidadosa, na percepção de 100% dos respondentes. Em relação a 1ª Gestora, 67% dos respondentes disseram que ela se preocupou “sempre”, mas 33% afirmaram que “raramente” ela foi cuidadosa no uso dos recursos e com a prestação de contas (FIGURAS 12 e 13).

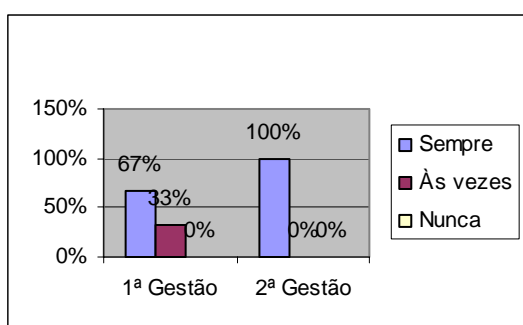


Figura 12: Recursos financeiros

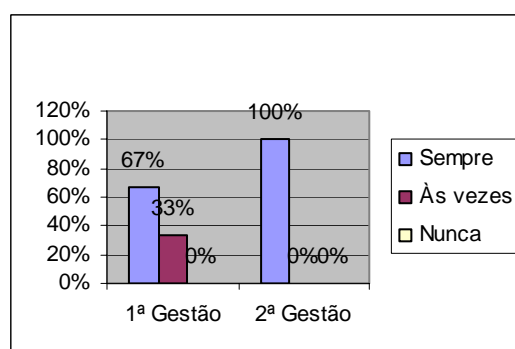


Figura 13: Prestação de contas

e) Dimensão humana

Um dos itens do questionário buscou saber se nos períodos de gestão em análise, as Diretoras tomaram as providências necessárias no gerenciamento dos recursos humanos na escola, que não se adaptaram a normas institucionais.

Os dados (FIGURA 14) mostram que todos os respondentes percebem a 2ª Gestora com atitude mais profissional. Enquanto que, em relação à postura da 1ª Gestora os dados apontam que “às vezes” ou “nunca” ela tomou atitudes legais e cabíveis. Provavelmente, a Diretora 2 tinha um estilo menos afetiva e imparcial do que a Diretora 1.

Em relação a esta questão, RIOS (1993) afirma que a escola precisa mudar suas estruturas para que possa ser efetiva, visto que, ocorrendo mudança de profissionais e nos profissionais, espera-se mudança na organização.

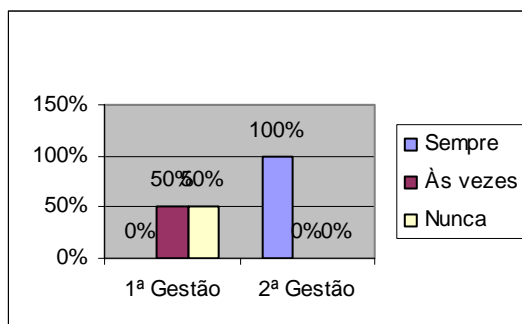


Figura 14: Gerenciamento de pessoas

O questionário investigou também se as diretoras em foco promoveram o exercício da gestão participativa, dinâmica, mais humana e mais crítica para reduzir as desigualdades sociais. Os dados da pesquisa (FIGURA 15) insinuam que na 1ª gestão não houve habilidade para isso, mas na 2ª o Gestor foi mais habilidoso, na visão dos respondentes. Para a grande maioria dos professores, a Diretora 1 não se apresentou com postura participativa, transparecendo que as relações são em nível pessoal e não grupal, mencionadas anteriormente, estejam interferindo no desenvolvimento dos projetos da escola.

Em contraposição, mais uma vez, para 83% dos professores, a Diretora 2 “sempre” procurou gerenciar de forma participativa e dinâmica os trabalhos da escola, demonstrando interesse e empenho para a formação do cidadão participativo, crítico e criativo. Paro (1986) reafirma que a gestão democrática deve decorrer do trabalho cooperativo de todos os envolvidos nos processos escolares, estimulados por uma “vontade coletiva” e direcionados para alcançar os objetivos educacionais.

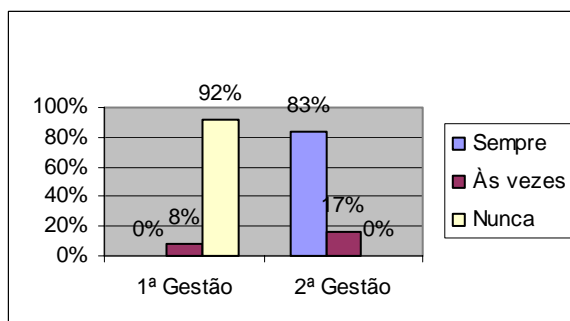


Figura 15: Gestão participativa

As formas de atuação das duas gestoras revelam resultados semelhantes

na identificação de interesses e necessidades em situações de conflito e na mediação para a descoberta de caminhos mais viáveis para a solução de problemas emergentes. Os dados indicam que a 1ª gestão enfrentou conflitos mais acentuados do que a 2ª gestão (FIGURA 16). Se houve conflitos no primeiro período de gestão, o segundo também não ficou isento. Mas, novamente a Diretora 2 demonstrou muito mais habilidade de administrar conflitos do que a Diretora 1.

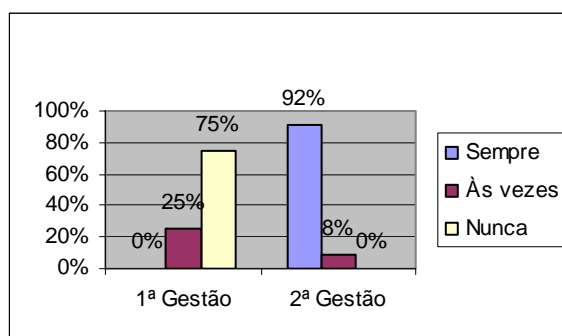


Figura 16: Administração de conflitos

Considerando os dois períodos de gestão e os resultados gerais do conjunto dos itens, deduz-se que o primeiro período de gestão foi considerado bastante conflituoso e confuso em termos de definição do trabalho. O segundo período revela que a condução dos trabalhos na Escola Classe do Gama tomou um novo rumo de planejamento, organização e integração da equipe, seja pela redução dos conflitos ou por maior habilidade gerencial da 2ª Diretora. No entanto, é importante lembrar que os dados deixam transparecer uma certa tendenciosidade dos respondentes.

6.3. Análise dos dados descritivos da situação baseado em depoimentos

A primeira Diretora da escola em questão, permaneceu à frente da administração por quase cinco anos. Entrou em 1995, cobrindo um período chamado Tampão. No ano de 1996, passou pelo primeiro pleito eleitoral, sendo eleita pela maioria dos votos e com a anuência de poucos professores, mas de quase 100% dos servidores, além, é claro, da maioria dos pais de alunos.

Nos primeiros anos de gestão percebia-se que sua administração não era

descentralizada, ou seja, não era participativa e muita menos democrática. As decisões em reuniões coletivas eram simplesmente ignoradas. A posição de um grupo de professores, em especial do turno matutino, era sempre negligenciada. Seus questionamentos jamais eram repassados ao turno vespertino ou coletivo da escola, com o intuito de se manter a situação, ou melhor, o seu “*status quo*”.

Nesse período, os professores do turno matutino eram mais coesos, porque trabalhavam há anos na escola. Enquanto tinham carga de 40 (quarenta) horas semanais, num projeto especial de Jornada Ampliada⁹, os professores do turno vespertino cumpriam 20 (vinte) horas e eram quase todos novatos, em estágio probatório¹⁰. Para agravar ainda mais a situação, 70% dos demais professores do turno vespertino eram de contratos temporários¹¹. Assim, esses professores não tinham nem voz e nem vez nas decisões da escola.

O grupo de professores do turno matutino tinha mais tempo para se reunir, para discutir sua situação e a situação da escola, por causa dos momentos de reflexão, proporcionados pela Coordenação Pedagógica Coletiva¹². Era mais fácil conseguir analisar a situação premente em que se encontrava o ambiente escolar e perceber todas as armações e sortilégios que se passavam. Em contra partida, o grupo de professores do turno vespertino, trabalhando apenas vinte (20) horas semanais na escola, só tinha uma vez por semana para se reunir e fazer o seu planejamento. O escasso tempo mal dava para preparar atividades. As discussões eram pouquíssimas no que se referia ao aspecto político da escola. A Coordenação dos professores do vespertino só atingia três professores de cada vez. Desse modo, sem as discussões que se faziam necessárias, o grupo ficava alienado, não por opção, mas pela situação em que se encontrava.

Segundo informações de professores que trabalharam naquele período, o grupo de professores do vespertino “via”, mas não “enxergava” o que se passava. Seus olhos estavam como que vendados aos ardis da Diretora que, por sua vez,

⁹ Jornada ampliada - cada professor tem apenas uma turma, trabalhando cinco horas em sala de aula e três horas em coordenação pedagógica.

¹⁰ Estágio probatório- Não tinham dois anos de FEDF e são avaliados pela direção escolar.

¹¹ Professores com contrato de trabalho por tempo determinado que supriam vacância de professores em licença prêmio, licença maternidade e licença para tratamento de saúde

¹² Por se tratar do sistema de fases, os professores coordenavam suas atividades em conjunto. Três horas diárias eram o tempo destinado a atividades como estudos, planejamento, avaliação coletiva dos trabalhos pedagógicos e conversas informais sobre o dia-a-dia escolar.

tentava de todos os modos passar uma imagem de “boazinha” subserviente e ao mesmo tempo democrática. Porém, suas decisões, dita “democráticas”, só atingiam o turno vespertino, nada do que se tratava em um turno era levado ao outro. Sob o pretexto de não haver atritos. Agora, sabe-se o real motivo: não haver união para retirá-la do poder. Um exemplo disso era o tratamento das folgas de festas trabalhadas na escola. A Diretora sempre beneficiava o turno vespertino em detrimento do matutino.

Em 1997, com a segunda eleição e a segunda vitória dessa Diretora nas urnas, mais uma vez com a ajuda total dos servidores e do segmento dos pais, porém somente 4% do número total de professores: a situação agravou-se ainda mais. As relações sociais na escola estavam cada vez mais difíceis. Palavras eram ditas como se alguém as tivesse dito para ofender uns e outros, ou seja, o engodo tomava conta da administração. Falácias. Eram apenas falácias tudo o que se pregava.

Nesse mesmo ano, a escola recebeu, pela última vez, a presença de estagiários da Escola Normal. Os alunos alegaram que foram mal recebidos na escola e a Diretora acusava a Coordenadora Pedagógica. Esta, por sua vez, dizia não ter culpa de nada, pois apenas cumpria ordens da Diretora, apesar de ser contra a sua vontade. Em uma reunião com todos os professores, os estagiários, seus coordenadores de estágio, a Coordenadora Pedagógica da escola e a Diretora estabeleceu-se um clima de grande irritabilidade. Todos se acusavam. Os professores da escola foram obrigados a ouvir da Diretora que não estavam sendo cordiais com os estagiários; estes, por sua vez, reclamavam que não encontravam apoio da escola para a realização de suas atividades. Seus coordenadores, em reunião com a Coordenadora da escola, delimitaram um tempo para que as relações melhorassem. Mas ninguém sabia ao certo o que estava se passando.

Foi um choque para os professores ouvirem que não estavam sendo cordiais com as estagiárias. No entanto, era a diretora quem fazia a ponte entre as estagiárias e o grupo de professores. Nessa reunião soube-se que muitas coisas que foram ditas a elas não foram, de modo algum, pronunciadas por quem quer que seja do grupo de professores. Ao ouvir as acusações, a Diretora bateu em sua mesa, e defendeu-se dizendo que ela nunca havia falado tais absurdos;

como: “fulana” não é boa estagiária” ou “disseram que você não leva o menor jeito para ser professora”, ou ainda, “você deve mudar de área; me disseram que você vai passar fome se continuar como professora”. Diante desses exemplos e de tantos outros citados pelas estagiárias, não era de se estranhar que elas não quisessem mais voltar a Escola Classe do Gama. A situação ficou mesmo grave, quando a Diretora acusou a coordenadora pedagógica de ter feito estes comentários. Esta negou imediatamente, e intensificou-se o clima de mal estar na escola.

O fato é que depois desse incidente, a Escola Classe do Gama foi excluída da lista de escolas que receberiam estagiários no semestre seguinte. Desde então, a escola não mais recebeu estagiários em educação, por ter sido avaliada como uma escola que não promove o desenvolvimento de seus professores.

Na gestão de um terceiro período compreendido entre 1998 e 1999, tudo indicava que a ordem dos fatos não se alteraria e as coisas continuariam como sempre estiveram: professores sem informação e por isso, alheios ao seu desempenho profissional.

Mas, para o desespero da Diretora, suas posições passaram a ser questionadas. O grupo de professores do turno matutino continuava quase o mesmo, ou seja, quem havia chegado não pretendia sair da escola. Porém, o grupo de professores do turno vespertino renovou-se quase que em 90% nesse período. As professoras “lotadas” já eram efetivas da FEDF há pelo menos dois anos e, com outras experiências de administração. Não mais se sentiam subjugadas por causa das avaliações do estágio probatório e muito menos pela falta de informação, pois, como vinham de outras unidades escolares, estavam bem a par de tudo o que se passava no âmbito geral da FEDF.

Nesse mesmo período, foi criada a Escola Candanga, com jornada ampliada para a 1ª e 2ª fases, correspondendo respectivamente às idades de 6 a 8 anos e 9 a 11 anos. Dessa forma, os professores dos dois turnos passaram a ter mais tempo para conversar, debater, estudar, se informar, enfim se organizar: assim tiveram tempo suficiente para observar o que se passava a sua volta.

Os professores do turno matutino continuavam coesos. Os novos professores do turno vespertino passavam por uma nova experiência: a conhecer uns aos outros e o funcionamento da Escola Classe do Gama. O tempo para a

troca de experiências e informações possibilitou a compreensão imediata dos problemas que a escola estava enfrentando tanto no âmbito pedagógico, quanto no âmbito administrativo. Passou então, a haver troca de experiências entre os dois turnos. Situação esta, que antes não existia. Eram dois universos distintos dentro de um mesmo “planeta”, tão grande era a proporção do abismo que separava os dois turnos.

Com essa união, a escola passou a ser uma só, pelo menos no que se referia a questões pedagógicas. A língua falada era a mesma, quando o assunto era o administrativo, a Diretora tentava promover uma “Babel”.

A união dos grupos assustava a Diretora, porque o grupo, agora como um todo, passava a ter idéias próprias e a questionar suas decisões. Como por exemplo, quando a Diretora resolveu comprar um fax para a escola. Ela não pediu a opinião de ninguém. Comprou um aparelho caríssimo da Xerox que servia ao mesmo tempo como fax, copiadora e impressora, porém, não podia ser usado por ninguém, pois sua manutenção é muito cara e as cópias não ficavam perfeitas. Quando questionada a respeito disto, disse que o dinheiro estava em sua responsabilidade e que fizera um excelente negócio, porém se tivesse sido comprado um aparelho de fax comum, ter-se-ia economizado 60% do valor gasto. A Diretora negou-se a dar maiores esclarecimentos.

Mais uma vez entra a questão da alienação, que segundo GADOTTI (2000), citando Castoriadis, salienta que as formas e fontes são múltiplas. Há uma alienação que resulta do conteúdo específico das instituições: ao sancionar um sistema de classes uma sociedade institui uma forma profunda de alienação que consiste na admissão, como normal, da dominação de uma classe sobre outra, admitindo, na prática, a reificação das pessoas. O fato de, no início, os professores da Escola Classe do Gama sancionarem as ações da então diretora, mostra esse tipo de alienação. Não era normal o que se passava naquela instância, mas tornava-se, por causa da inanição das atitudes que pudessem reverter tal situação ilegítima.

Mas ainda há, insiste CASTORIADIS (1992), uma outra alienação que no seu entendimento vale para todas as classes em conjunto. É a alienação da sociedade às suas instituições. Tem-se, então, a conhecida inversão: o que era ou deveria ter sido um conjunto de instituições a serviço das pessoas e da

sociedade, se transforma numa sociedade a serviço das instituições. Era esse tipo de alienação que existia nos grupos que compunham a comunidade da Escola Classe do Gama. O instituído não deveria ser como era. O jogo do certo e do errado variava conforme fossem observados os diversos pontos de vista. A relatividade da questão era premente, quando posta em detrimento do bem estar de toda uma sociedade. Usavam-se subterfúgios que mascaravam a situação real, vivenciada naquele momento. Essa forma de alienação era o que se pode chamar de inversão de papéis, onde a sociedade existia em função da escola e não o contrário.

Tomando consciência de toda essa situação em 1999, o grupo de professores, já saturados de tantas irregularidades, resolveu dar um basta.

Por uma questão de ética profissional, o grupo tentou de todas as formas, manter um diálogo franco e objetivo com a direção, levantando as questões de maior polêmica, para assim reduzir o conflito e permitir a participação efetiva e eficaz de toda a comunidade escolar, na tomada de decisões da instituição. Foram convocadas várias reuniões, durante o recreio dos dois turnos, mas a diretora negava-se a participar. Pelo contrário, acusava os professores de estarem deixando de cumprir o seu papel como educadores, reduzindo o tempo de aula, para discutir a situação da escola, chegando inclusive a mandar uma carta aos pais que relatava estas questões.

Porém, todas as tentativas foram frustradas. A Gestão Democrática, nesta escola, estava em crise, porque não havia democracia sem participação e não há participação sem autonomia e, dessa forma, retorna-se mais uma vez ao eixo democracia x autonomia.

Em várias reuniões convocadas pelo segmento dos professores tentou-se colocar em pauta questões simples, mas que eram de extrema importância para o grupo, como por exemplo, a destinação de alguns recursos captados na “vendinga” da escola para tirar cópias. Uma questão simples que era sempre recebida como uma ofensa, pois a Diretora, embora observasse que existiam recursos, sempre reclamava de sua inexistência. Eram arrecadados aproximadamente de R\$ 25,00 por dia. A necessidade de cópia não passava de R\$10,00 por semana. No entanto, nunca ou quase nunca era possível conseguir algum recurso.

Outras insuficiências administrativas eram vivenciadas, no cotidiano da Escola Classe do Gama: ausência da Diretora em reuniões pedagógicas, utilização inadequada de recursos financeiros da escola provenientes do FNDE e Fundo de Suprimentos. Mesmo existindo um Conselho Escolar que tinha a função de administrar a escola em conjunto com a Diretora, este era negligenciado e até deixado de ser consultado na tomada de decisões. Sua solicitação era feita apenas para que se fossem tomadas as assinaturas para ratificar os atos da Diretora. Quando lhe eram exigidas as devidas prestações de contas, ela apenas apresentava recibos sem relatório e sem os devidos carimbos de CGC ou CPF das entidades ou pessoas que executavam os serviços.

O nepotismo foi mais uma das grandes irregularidades de sua gestão. Todos os trabalhos de marcenaria eram realizados por um sobrinho. Os preços cobrados eram sempre exorbitantes e a qualidade dos serviços era bastante questionável. Os armários feitos para a sala de video e para a secretaria ficaram fora de esquadra. O material utilizado, segundo outros profissionais da área, era de baixa qualidade e o acabamento praticamente inexistente. Portanto, nada justificava a exorbitância cobrada pelos serviços.

Sua falta de percepção da realidade e a incapacidade administrativa levaram o grupo de professores a fazer reflexões cada vez mais contundentes que, por conseguinte, passou a exigir soluções imediatas e radicais.

Foram analisadas pelo grupo de professores todas as ações ilícitas de que tiveram informações. Por isso, o grupo resolveu, no mês de maio de 1999, entrar com um pedido de abertura de Sindicância Administrativa. Estava dada a largada para a avaliação da Gestão Democrática. Seria esta um mito ou uma realidade? A situação estava definitivamente insustentável. A Diretora, devido a sua longa permanência na direção da Escola Classe do Gama, julgava-se dona do estabelecimento. Ela não estava Diretora, era a Diretora. Conforme suas próprias palavras. Não concebia sua situação como transitória, mas definitiva no cargo e, segundo declarações da mesma ninguém a tiraria daquela função...

A impressão que se tinha era de que ela estava perdendo toda a sanidade mental. Suas declarações eram cada vez mais espantosas. Chegou a afirmar em uma reunião com todos os professores, que estes estavam possuídos pelo demônio: *“Vocês estão amarrados em nome de Jesus!”* *“Sai satanás do corpo*

desse povo” *“Eu o repreendo em nome de Jesus!”*. Suas atitudes, cada vez menos profissionais, estavam deixando todos os envolvidos na vida escolar com uma sensação de impotência e incapacidade de reagir. Professores eram difamados aos pais e perseguidos politicamente.

Muitos outros foram os fatos que levaram os professores e alguns servidores (que já estavam a par da situação vivida pela escola) a tomar a medida radical de entrar com o pedido de sindicância administrativa, para assim, provocar sua exoneração precoce do cargo de Diretora.

Então criou-se um outro problema a ser resolvido: A Gestão Democrática é um ponto de honra para o Sindicato dos Professores - SINPRO. Como poderia então, lutar para que a atual Diretora permanecesse em suas funções até o final do mandato, sob as condições que foram citadas acima? Como os professores poderiam sentir-se motivados a chamar os pais para lutar em defesa das eleições para Diretor de escola ou mesmo do Conselho Escolar? E, em contrapartida, como poderia o Sindicato interferir no processo de solicitação da exoneração da atual Diretora?

O SINPRO, por ser uma entidade representativa da categoria dos professores, precisaria interferir, pois com certeza seria uma questão jurídica e os advogados do sindicato fariam as mediações necessárias.

Mas a Diretora também era sindicalizada. O Sindicato também a representaria. Como ser então, as duas faces de uma mesma moeda? Como conseguir atuar dos dois lados sem prejudicar algum?

Foi uma situação muito difícil de ser vencida. O Sindicato ajudava aos professores nas questões legais, dando todo embasamento necessário para a abertura da sindicância e desse modo conseguir a consecução de seu objetivo: exonerar a Diretora. Por outro lado, também dava conselhos legais a Diretora de como conseguir escapar ilesa de tal situação: para ela o melhor seria o pedido de exoneração, de próprio punho.

As tentativas de negociações estavam cada vez mais difíceis. Não havia diálogo e sim constantes agressões na escola. A área pedagógica não estava bem, porque ninguém consegue trabalhar quando não se tem paz para desempenhar com eficiência suas funções, tendo em vista que o clima organizacional da escola estava cada vez mais tenso. As relações interpessoais

cada vez mais conflituosas e o desgaste físico, emocional e intelectual eram prementes.

Não conseguindo obter êxito com a ajuda do Sindicato; porque não era de seu interesse exonerar qualquer diretor antes do mês de outubro, quando a lei da Gestão Democrática perdia a sua validade, os professores resolveram recorrer à outra instância administrativa: à Divisão Regional de Ensino - DRE.

Por fim tentou-se, como uma alternativa amigável, reunir todos os segmentos da escola, o Sindicato e a DRE, para expor a todos o que estava se passando na Escola Classe do Gama.

A posição dos professores da escola necessitava ser esclarecida em relação à administração da atual Diretora. Embora tenha recebido o convite formal, não houve comparecimento de representantes da DRE. Mas o sindicato se fez presente e, juntamente com a Orientadora Educacional da escola, coordenou a reunião. Todos tiveram a oportunidade de falar. Foi o segmento dos professores quem abriu a reunião, pois a mesma havia sido convocada por ele. Na primeira fala foi lida uma carta de protesto dos professores dirigida a Diretora da escola em virtude da delicada situação que estava sendo vivenciada pelo segmento. Como todos puderam expor suas angústias, embora com algumas interrupções inoportunas, houve a impressão de que o problema poderia ser resolvido ali, porém a situação se reverteu. A Diretora, usando-se de uma servidora que a apoiava, acusou uma professora de conduta inadequada. Tudo não passava de uma forma de desviar o rumo das falas. Tal situação foi criada apenas para desviar a atenção para outro foco, que no momento, não entraria em pauta. Por causa desse fato em particular, o clima organizacional piorou de vez. Vieram então acusações de ambas as partes e estas por sua vez foram muito agressivas. Já não se controlavam os nervos de quem participava dos debates, devido à veemência com que as acusações eram feitas. Os pais que estiveram presentes até aquele momento, retiraram-se descontentes com a situação. A escola perdeu muito, pois não houve consenso.

O caso da Escola Classe do Gama já não era uma simples questão a ser resolvida, mas com certeza, foi um marco para grandes mudanças no âmbito político.

Em 1998, o candidato Cristovão, então governador naquele período,

perdeu as eleições para o candidato Roriz (que desde a sua entrada, vem tentando de todos os modos burlar a Lei da Gestão Democrática), o que criou um novo contexto institucional. Com a abertura do precedente proveniente do caso da Escola Classe do Gama, ou seja, professores, auxiliares em educação e pais que lutavam não pela permanência, mas pela retirada de uma diretora eleita, o governo achou-se no direito de interferir de todas as formas, dando inclusive, sugestões para que a exoneração ocorresse de uma forma mais rápida.

A DRE, apoiando-se na lei da Gestão Democrática, alegou não ter poderes para exonerá-la, pois tratava-se de uma Diretora com direitos instituídos por lei, pois a mesma havia sido eleita e, dessa forma, não poderia ser “tirada” pela DRE sem causar um grande dano às aparências do Governo eleito.

Dessa forma, a DRE, sob orientação da Secretária de Educação do DF, convenceu a Diretora eleita a assinar de próprio punho, o pedido de sua exoneração, para evitar a abertura de sindicância que apurava todas as irregularidades administrativas de sua gestão.

Os professores devidamente instruídos pelo sindicato, depois de mais de quatro reuniões com a DRE, tentaram realizar uma espécie de eleição para a nova direção da escola. Porém, até aquele momento, tudo, absolutamente tudo, estava sendo feito dentro da legislação em vigor. Nenhuma lei estava sendo negligenciada ou burlada de qualquer forma, pelo menos, que os segmentos da escola tivessem consciência. Segmentos, porque já não eram mais somente os professores que lutavam por mudanças, mas também os servidores e os pais. Os servidores por estarem vivenciando todo o processo, sendo chamados pela Diretora e pelos professores para conversar sobre a situação da escola e assim, tirando as suas próprias conclusões. Os pais, por sua vez, foram informados da situação que a escola estava vivenciando através dos filhos que repassavam as conversas ocorridas em sala de aula e observam no dia-a-dia da escola, bem como por meio de cartas abertas emitidas pelos professores e pela própria diretora, tentando contornar a situação. A lei foi seguida à risca até o dia em que houve uma reunião em que foi decidido que seria composta uma nova direção.

Nesse dia, um dos diretores do SINPRO foi, de certo modo, impedido de participar. Ao dar o seu recado sobre a situação, totalmente alheio à pauta da reunião, assim como todos os que participavam dela, o Diretor da DRE e seus

Assessores se retiraram alegando que não poderiam permanecer no mesmo ambiente por questões de ética, tendo em vista que eles representavam os patrões e o Sindicato, a categoria. Tudo seria muito normal, se a pauta da reunião não tivesse sido uma incógnita para todos. Só depois da saída do Sindicato é que todos ficaram sabendo que seria escolhida a nova diretora da escola, contra a lei da Gestão Democrática, em vigor.

A composição de uma nova direção era totalmente ilegal. Os presentes àquela reunião, incluindo os membros do Conselho Escolar, estavam informados de que na vacância do cargo de Diretor assumiria em seu lugar a Vice-Diretora, conforme a lei Nº 957, de 22 de novembro de 1995, Art. 23 § 1º, 2º e 3º.

A lei era clara. A Vice-Diretora deveria assumir o papel que lhe era de direito, mas por uma questão política partidária isso não foi permitido. A DRE apoiou-se na conjectura de que aquela reunião mostraria o que era melhor para todos, numa atitude que, em princípio, fez-se parecer bastante democrática, pois visava somente o bem estar da comunidade escolar.

No entanto, a verdade que se apresentava não era essa. Burlava-se a lei, para que a supremacia da DRE fosse mantida. Os funcionários, pais e alunos da escola queriam paz, mas não às custas da ilegalidade.

O impasse da constituição da nova direção ganhou um novo rumo, quando o representante do Sindicato tomou conhecimento do fato. Conhecedor da legislação em vigor e totalmente inconformado com a nova situação em que a escola se envolvera, tentou mais uma vez reverter o caso, solicitando a todos os funcionários que não assinassem a Ata da Reunião, pois só naquele momento é que ficou clara a “armadilha” na qual todos iriam cair.

O segmento dos professores expôs a sua nova visão contactando com a DRE. A resposta a tal tentativa de negociação foi de extremo mau humor por parte da DRE. Criou-se, mais uma vez, uma situação de conflito eminente na Escola Classe do Gama. O caos estava instaurado. A “Babel” da qual se falou antes estava sendo mesmo edificada: ninguém falava mais a mesma língua e muito menos se entendia.

A DRE apresentava a posição de que a Lei Nº 957 de 22-11-95, da Gestão Democrática caducara e não estava mais em vigor desde o início do mandato do atual governador. O SINPRO por sua vez, apresentava outra posição: tinha em

mãos os pareceres do desembargador Vaz de Melo, do Conselho Especial, Classe ADI (Ação de Direta de Inconstitucionalidade), requerido pelo procurador-geral de Justiça do Distrito Federal e Territórios com efeito *Ex tunc*, que, segundo a interpretação da área jurídica do Sindicato, estava a Lei ainda em vigor, somente para os Diretores e Vice que estavam cumprindo mandato

Como o impasse que se instaurara e nenhuma das partes cedia, o grupo de professores seguiram as orientações do Sindicato, despertando assim, o sentimento de justiça. Tudo o que eles queriam era cumprir a lei, mas dentro da justiça (nem tudo que é legal é justo). Por que antes tudo estava sendo feito pela DRE conforme a lei, e só naquele momento em que a Vice-Diretora, pertencente ao partido de oposição, deveria assumir a vacância do cargo de Diretora é que se constatou que a Lei da Gestão Democrática havia caducado? Esse ato, com certeza chamou, e muito, a atenção dos professores, que tentaram de todas as formas, juntamente com o Sindicato, esclarecer os demais segmentos da escola.

Todos os argumentos apresentados de nada serviram. Não se tratava mais de uma questão de bem estar de um estabelecimento de ensino, mas sim de uma guerra política entre o patrão (DRE) e o Sindicato. No momento em que a Vice - Diretora, com o aval dos funcionários da Escola Classe do Gama resolveu entrar na justiça contra a decisão da DRE de trazer um diretor indicado por ela, ouviu-se um argumento que deixou todos atônitos: Como poderia a Vice-Diretora estar exigindo um cargo que ainda não estava vago?" A DRE não havia oficializado o pedido de exoneração assinado pela Diretora eleita. Era só rasgá-lo e acabava com tudo aquilo. O grupo foi ameaçado e viu cair por terra as conquistas daqueles últimos meses, por uma questão de intransigência política e de luta pelo poder.

Totalmente acuado, sem ter mais a que instância recorrer e, na iminência de ver suas conquistas até ali serem expurgadas pela intransigência, o grupo articulou com a DRE que enviasse um(a) Diretor(a) que atendesse ao perfil traçado pelos segmentos dos professores, auxiliares em educação e servidores administrativos da Escola Classe do Gama.

À Vice-Diretora coube auxiliar na elaboração desse perfil e enviar uma carta de repúdio à situação vivenciada pela comunidade escolar, que sequer chegou a instâncias superiores, como à Fundação Educacional, à Secretaria de Educação ou mesmo a outra instância do Governo do Distrito Federal, isto é, a

quem essa carta pudesse interessar. Serviu apenas como um desabafo pela situação humilhante a que o novo Governo, em suas várias instâncias, obrigava um(a) cidadão(ã) a passar.

O único fato positivo de tudo isso é que os funcionários foram ouvidos quanto a quem poderia assumir a função de Diretora. Deveria ser alguém que preenchesse um perfil de competência e formação técnica adequada. Que conhecesse bem a área pedagógica e ao mesmo tempo a administrativa, para aliviar o trabalho da Vice-Diretora, que até então tinha que resolver os problemas causados pela inabilidade de sua antecessora.

Foram sugeridos dois nomes. Um era o de uma professora sem formação superior e sem experiência na área administrativa. Com exceção da formação, seria uma cópia fiel da Diretora que fora exonerada. A segunda opção, pelo contrário, era a de uma profissional de ótimo nível, que poderia ajudar a escola em todos os sentidos. Tinha uma excelente formação técnica e grande experiência com o campo administrativo. Já havia sido Diretora de várias escolas de Ensino Fundamental e Médio, até mesmo, Diretora de DRE.

Para finalizar o dilema enfrentado pela Escola Classe do Gama, a DRE e os segmentos que traçaram o perfil do novo Diretor optaram pela segunda escolha.

A professora em questão, ao tomar conhecimento dos fatos que se passavam na escola, desde a abertura da sindicância, do pedido próprio de exoneração, da suspensão da sindicância por causa desse fato, das tentativas frustradas de conduzir a Vice-Diretora ao cargo de Diretora, das questões jurídicas, enfim, de toda a conjuntura vivida pela Escola Classe do Gama durante meses, preferiu, em princípio, não aceitar o convite. Segundo ela, por uma questão de convicção, não seria lícito assumir um cargo em que a comunidade escolar esperava ser preenchido por outra pessoa. Só depois, quando tudo foi devidamente esclarecido, que a comunidade escolar e a DRE a escolheram, é que ela aceitou. Com muito receio, assumiu a direção da Escola Classe do Gama e um novo período de gestão, que foi de 1999 a 2000.

Sua atuação durante o primeiro mês de trabalho foi impecável. Estava sempre presente na escola, participava de todas as atividades propostas pela área pedagógica, dava e aceitava sugestões, conduzia as idéias realmente a uma

prática; cumpria suas funções e o plano estabelecido, com fidelidade, juntamente com o grupo.

A paz voltou a reinar na Escola Classe do Gama. Como todo ambiente de trabalho, ainda possui conflitos a serem resolvidos, mas o clima vivido na escola, segundo relato dos funcionários passou a ser de calma e confiança.

A Gestão Democrática, no que se refere ao cumprimento da lei, perdeu e perdeu muito. Mas considerando que uma gestão só é democrática quando ela é participativa, a escola ganhou.

A Escola Classe do Gama passou a ter uma administração estratégica, com seus pontos fortes e fracos, mas com uma visão de futuro, procurando adequar-se à realidade local, agir com equidade e tornar-se um ambiente educativo de qualidade.

O ano subsequente, iniciou-se com uma semana pedagógica altamente formativa e informativa. O projeto pedagógico foi construído por todos os segmentos da escola (com a participação do Conselho Escolar renovado, eleito no ano de 2000).

A escola filiou-se à UNESCO, que efetivou o projeto anual com o tema “Por uma cultura de Paz”. O trabalho produzido sob este tema, no ano de 2001, serviu de referência para um curso promovido pela Secretaria de Educação, com propósito de extensão para todo o Distrito Federal.

Dados oficiais de aprovação e reprovação em 2000, com inspeção da coordenação intermediária da DRE sobre a qualidade do ensino na Escola Classe do Gama foram, definitivamente, animadores não somente para os professores como para todos os outros segmentos. Prova disso existem dados documentais na Secretaria da Escola, que demonstram um aumento de 21,6% de alunos matriculados e a queda do índice de reprovação que era de 11,47% passou para 6,7%.

Ao final da gestão da Diretora indicada, constatou-se por meio de relatos dos professores pesquisados que, em um curto período de tempo (julho de 1999 ao final de 2000), conseguiu iniciar a gestão democrática na escola, participativa, mobilizar a equipe escolar em torno das ações do projeto político-pedagógico e plantar a semente “Por uma cultura de Paz”, que continuou se desenvolvendo e

se multiplicando na comunidade escolar, mesmo depois que essa Diretora se desvinculou do posto e da Escola Classe do Gama.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos assuntos mais polêmicos, no que diz respeito à administração da escola pública, no Distrito Federal, refere-se à maneira pela qual se provê o cargo de diretor. Grosso modo, pode-se distinguir três formas para esse provimento: nomeação, concurso e eleição.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC nasceu de situações vivenciadas, por suas autoras, no dia-a-dia de instituições de ensino no Distrito Federal. Teve como objetivo refletir sobre o processo de escolha de gestores e sua influência na gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem.

Foram utilizadas pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo e pesquisa documental, para analisar as práticas gerenciais em dois períodos de gestão na Escola Classe do Gama, de 1998 a julho de 1999 e de meados de 1999 ao final de 2000.

Nestes períodos a escola foi dirigida por duas gestões escolares. A primeira foi eleita, democraticamente, e a segunda, indicada pelo Governo vigente.

A análise evidenciou que a primeira Diretora teve a aprovação, na sua escolha e na sua administração, da comunidade escolar, exceto, do segmento de professores. No entanto, esta somente propiciou a participação da comunidade escolar nos momentos de sua eleição e da exoneração. Ao passo que, a segunda, teve a presença e a participação constante de todos os segmentos da escola, inclusive na elaboração do projeto político pedagógico que ainda hoje é referência indiscutível para as gestões posteriores.

Considerando, ainda, os dois períodos de gestão e os resultados gerais da pesquisa, pode-se dizer que o primeiro é lembrado pelos respondentes como tendo sido bastante conflituoso, cheio de hostilidade e confuso em termos de definição do trabalho. Os dados relativos ao segundo período revelam que a condução dos trabalhos na Escola Classe do Gama tomou um novo rumo de planejamento, organização e integração da equipe, seja pela redução dos conflitos ou por maior habilidade gerencial da 2ª Diretora.

Considerando que a aprendizagem é um processo de interação social, os resultados de sucesso da aprovação do período da segunda gestão mostram a importância e a influência do clima organizacional salutar, promovido por esta, para o processo de ensino-aprendizagem. Logo, democratizar a escola implica criar condições para a boa convivência, por meio da liberdade de expressão dos diversos pontos de vista de seus membros e da participação de todos os segmentos nas tomadas de decisão e nas ações educativas.

Com base nos dados da pesquisa conclui-se que a segunda gestora da Escola Classe do Gama não só cumpriu suas atribuições, como também favoreceu a criação de um clima de democracia na comunidade escolar, elevando, assim, o nível de receptividade, participação, satisfação e transparência que, por dedução, esse conjunto de condições favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, revelando maior efetividade da organização e gestão escolar no segundo momento.

Com esse chegou-se à conclusão de que, para uma gestão escolar tornar-se democrática independe do processo de escolha do gestor ou do tipo de sistema governamental em que está inserido, mas do seu estilo, capaz de promover a participação efetiva na comunidade escolar, adotando uma postura que garanta o exercício da cidadania.

Diante disso, sugere-se que o gestor seja um construtor de consensos, ser aberto às novas idéias e à diversidade, aceitando opiniões e novas propostas; ser audacioso para mudanças, visando sempre melhorar a qualidade do ensino e manter as questões administrativas em dia. Deve compreender que o ambiente escolar não é uma linha de montagem, onde o alcance do objetivo resulta em um produto concreto, acabado, e sim um espaço de construção do conhecimento e da cidadania, que depende da interação que ocorre na comunidade escolar. Assim, ele deve assumir, *a priori*, a postura de educador, para compreender a importância e a influência de suas ações no trabalho docente e nos resultados da aprendizagem.

Espera-se que este trabalho contribua para a conscientização de todos os segmentos da comunidade escolar quanto à importância do papel do Diretor.

8. REFERÊNCIAS

- ALGARTE, Roberto. **A escola e o desenvolvimento humano: da captação política à consciência crítica**. Brasília. Ed. Livre, 1994.
- ARDONIO, Jacques. **Um modelo de intelegibilidade das organizações**. Porto Alegre. 1965.
- AUSUBEL, P. D; NOVAK, J; HANESIHN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro. Interamericana, 1980.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. De Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morim Baptista. Porto: Porto Editora. 1994.
- CASTORIADIS, Cornelius et all. **A Criação Histórica. Porto Alegre; Artes e Ofícios**, 1992.
- CHIAVENATO, Idalberto; **Introdução Geral da Administração**. 5ª edição. São Paulo. Editora CAMPUS. 1995.
- COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. Saraiva: São Paulo, 1989.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. Cortez. São Paulo, 1988.
- DIAS, José Augusto, **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Editora Pioneira, São Paulo. 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4ª edição. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro. 2001.
- FONSECA, Dirce Mendes. et all. **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. 6ª Edição. São Paulo, Cortez, 2000.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda**. Em Cadernos Linhas Críticas.

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, - nº 1 dez. 1995) - Brasília: UnB, 1995 p. 16 a 22

HORA, Dinair Leal. **A administração escolar numa perspectiva democrática Em: Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva. (org.)**. Campinas, S.P. Papirus, 1994. p 33 a 57

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. E. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. (et all). Escola participativa: o trabalho do gestor escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Rio de Janeiro, 1998.

LÜCK, Heloísa, SIQUEIRA, Kátia de Freitas, GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro. DP&A Editora. Co-edição CONSED e UNICEF. 2ª edição. 1998.

MATOS, Francisco Gomes de. **Desenvolvimento Gerencial Permanente**. Rio de Janeiro. 2ª edição 1988.

MATTOS, Ruy de Alencar. **Gestão e Democracia na empresa**. Brasília. Editora Livre, 1991.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Introdução à Administração**. Editora Atlas. 4ª edição. São Paulo. 1995.

MENDONÇA, Erastro Fortes. Eleições de diretores no sistema público de ensino no DF: avanço ou manipulação? **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, 5 (2):49-62, jul/dez. 1987.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da Qualidade na Escola**. São Paulo. Terra. 1994.

PARO, Vitor H. A Gestão de Escola Pública de 1º e 2º Grau e a Teoria Administrativa. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto alegre - RS, Vº 4 - 22, 1986.

PAZETO, A E. **Possibilidades e Exigências da Gestão Participativa e Democrática da Educação**. São Paulo, 1995.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. São Paulo. Cortez. 1993.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 17ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo, Ed. EPU, 3ª edição, 1986.

XAVIER, Odiva Silva. Ambiente de aprendizagem. **Presença Pedagógica**, v. 5, n. 28, p. 76-79, jul./ago.1999.

WEBER, Max. Teoria da Burocracia **In: CHIAVENATO, Idalberto. Introdução Geral à Teoria Geral da Administração**. Makron Books do Brasil, São Paulo, 4ª Ed.1993 pp. 419 s.